254
3 1
4

Digitized by Google

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Erster Band.

Encyklopädie

des

gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth
in Tübingen

von

K. A. Schmid,
Rector des Gymnasiums in Ulm.

Erster Band.
A — Dinter.

Gotha.
Verlag von Rudolf Besser.
1859.

Schnellpressendruck der J. G. Sprandel'schen Buchdruckerei in Stuttgart.

Vorwort.

Mit dem Unternehmen, dessen erster Band hier vorliegt, wünscht die Redaction allen denen, welche sich für die Angelegenheiten der Erziehung und des Unterrichts vermöge ihres natürlichen oder amtlichen Berufes oder aus besonderer Neigung interessiren, Eltern, Lehrern, Anstaltsvorstehern, Schulbehörden, Männern der pädagogischen Wissenschaft, einen willkommenen Dienst zu leisten. Neben den Schriften, welche eine von den der Pädagogik angehörigen Disciplinen oder mehrere zusammen als ein wissenschaftliches Ganzes behandeln, scheint uns ein Werk, das alphabetisch geordnet über alle für die Erziehung und den Unterricht wichtigen Gegenstände zuverläßige, dem jetzigen Standpunct der Wissenschaft entsprechende Auskunft geben soll, seinen eigenthümlichen Werth zu haben, nicht so sehr deshalb, weil die alphabetische Form das Nachschlagen erleichtert, als vornehmlich, weil die Vertheilung des ganzen Materials in eine Reihe von Artikeln dazu auffordert, einzelne Begriffe und Probleme, welche der Systematiker leicht übersieht oder nur kurz behandelt, erschöpfender zu bearbeiten und auf diese Art gedrängte Monographieen herzustellen, welche den Stoff der pädagogischen Gesammterkenntnis weiter zu entwickeln geeignet sind.

Zu den Gegenständen, welche besprochen werden müßen, rechnen wir die allgemeine Pädagogik mit ihren Hülfswissenschaften, die Schulkunde, die Geschichte der Pädagogik und die Schulstatistik. Was in diese vier Hauptfächer gehört, glaubten wir in unsern Plan aufnehmen zu müßen.

In den zu der ersten Gattung gehörenden Artikeln ist von den grundlegenden Begriffen der Pädagogik, von dem Wesen, den Voraussetzungen, der Aufgabe, den Zwecken und Mitteln der häuslichen und öffentlichen Erziehung wie des häuslichen und öffentlichen Unterrichts und den Potenzen, welche auf diesem Gebiete Einfluß üben, zu handeln, sodann von den psychologischen Grundbegriffen, den verschiedenen Kräften, Trieben und Neigungen, Zuständen und Entwicklungsstufen des Zöglings, von den für den Erzieher wichtigsten Lehren der Ethik, den verschiedenen Richtungen und der Bildung des Willens, von der

Didaktik, der Kunst, Form, Methode und den Mitteln des Unterrichts, endlich von allem, was zur körperlichen Erziehung gehört. Wir verhehlen uns nicht, daß es die Wissenschaft in diesem weitausgedehnten Felde noch keineswegs überall zu einem ähnlichen relativen Abschluß gebracht hat, wie z. B. die Theologie, deren Material schon viel mehr verarbeitet und geformt vorliegt, desgleichen daß, wie es noch hie und da an festen Grundlagen mangelt, so auch die richtigen Folgerungen aus klar erkannten Principien nach manchen Seiten erst noch zu ziehen sind; insbesondere scheint uns das Gebiet der Psychologie immer noch mehr einem Kampfplatz streitender Parteien, als einem wohlangebauten, reichen Fruchtgefilde zu gleichen, wo die Pädagogik nur ernten dürfte. Allein vieles ist doch auch jetzt schon als sicherer Erwerb und gereifte Frucht der bisherigen Arbeit des Geistes anzusehen und es ist nicht überflüßig, das Bewährte zu sammeln und als solches hinzustellen; bei anderem kann wenigstens unzweifelhaft gesagt werden, was nunmehr als falsch und fehlerhaft erkannt und in welcher Richtung das Bessere zu suchen ist; bei denjenigen Gegenständen aber, hinsichtlich welcher die Wahrheit noch in unentschiedenem Streite liegt, möge auch unser Buch ein Bild dieser Lage der Sache geben und zu weiterem Forschen anregen. Leitende Norm ist uns in allen Kernpuncten das Evangelium; auf dem Boden des evangelischen Bekenntnisses stehen wir mit unserer ganzen Ueberzeugung und wir glauben, daß es auch auf dem Gebiete, das wir bebauen helfen wollen, eine christliche Wissenschaft giebt; Gerechtigkeit aber und Wohlwollen gegen die Vertreter abweichender Ansichten ist mit dem entschieden christlichen Standpunct nicht nur vereinbar, sondern wesentlich durch ihn geboten.

Die Artikel der zweiten Gattung gehören der Schulkunde an und behandeln die rechtlichen und sonstigen Verhältnisse der Schule und der Lehrer, die Aufgabe der verschiedenen Arten von Schulen von der Kleinkinderschule bis zur Schwelle der Hochschule, soweit sie von allgemeiner Bedeutung für das Volksleben sind, also mit Ausschluß der Specialschulen (Ackerbau-, Forstschulen ꝛc.), die Methodik der verschiedenen Unterrichtsfächer, das Schulregiment, das Aeußere u. s. f.; diese Artikel sollen vorzugsweise das geschichtlich Gewordene treu darstellen, zum Verständnis bringen, von den rechten Gesichtspuncten aus beurtheilen und so die Erkenntnis des Wahren fördern helfen.

Wenn aber bei den Artikeln der ersten und zweiten Gattung die historische Betrachtung, wo sie überhaupt Platz greifen kann, für die Darstellung dessen, was jetzt als Wahrheit angenommen wird oder Geltung hat, durchgängig nur die Grundlage bildet, so sind die Artikel der dritten Gattung rein geschichtlich; es enthält diese theils übersichtliche Charakteristiken größerer Particen, theils und hauptsächlich eingehendere Darstellungen derjenigen Männer des Alterthums, des Mittelalters und der neueren Zeit (in der Regel mit Ausschluß der noch Lebenden), welche als die Träger der Geschichte der Pädagogik anzusehen sind oder vermöge ihrer hervorragenden Bedeutung für das geistige Leben der Nation im allgemeinen auch auf die Bildung der Jugend einen tieferen Einfluß geübt haben oder noch jetzt üben. Es versteht sich von selbst, daß hiebei das deutsche Vaterland und die ihm an Bildung und Gesittung nächststehenden Länder eine vorwiegende

Berücksichtigung finden müßen. Gerade auf diesem Gebiet ist nun aber in neuerer Zeit Bedeutendes geleistet worden; wir lassen es uns darum angelegen sein, das in Monographieen Zerstreute oder in größeren, wenig zugänglichen Werken Aufgespeicherte, auf möglichst engem Raum zusammenzustellen, und hoffen, daß der Kundige in den Artikeln unserer Encyklopädie die selbständigen Ergebnisse gründlicher Forschung erkennen soll. Es kann nicht fehlen, daß in dieser Abtheilung der eine Leser diesen, der andere jenen Namen vermissen wird; wir bitten jedoch zu erwägen, über wie viele Männer, sofern sie nicht gerade in erster Linie stehen, das Urtheil verschieden ist und demgemäß auch die Aufnahme ihrer Biographie und Charakteristik in ein solches Buch dem einen als nothwendig, dem andern wenigstens als überflüßig erscheinen wird, und daß wir uns hüten mußten, den Umfang des Buchs zu sehr anschwellen zu lassen.

Die statistischen Artikel endlich sollen das Erziehungs- und Unterrichtswesen der civilisirten Welt darstellen. Nach einem umfassenden Fragenplan ausgearbeitet, geben sie für alle die Länder, welche ein näheres Interesse für uns haben, zuverläßigen, aus den besten, in der Regel amtlichen Quellen geschöpften Bericht über ihre Schulzustände, die betreffende Gesetzgebung, die Zahl, Einrichtung und innere Ordnung der verschiedenen Arten von Schulen, die Verhältnisse der Lehrer u. s. f. So weit unsere Kunde reicht, existirt bis jetzt noch kein Werk, das eine so vollständige, eingehende und genaue Statistik der Schulen enthielte, wie das unsrige. Wenn aber die Geschichte der Pädagogik unsern Gesichtskreis erweitert, indem sie uns erzählt, was der Menschengeist in dieser Richtung in früherer Zeit gedacht und versucht, erreicht und verfehlt hat, so leistet die Statistik einen ähnlichen Dienst, indem sie uns über die Grenzen der Heimat hinausblicken und die Zustände und Ordnungen bei andern mit den eigenen vergleichen lehrt. Was irgendwo gesetzliche Geltung oder sonst Bestand gewonnen hat, das hat die Annahme für sich, daß es nicht ohne Grund so geworden sei, und verdient deshalb die Beachtung eines jeden, der von der Voraussetzung ausgeht, daß er von andern noch lernen könne.

Bei allen Artikeln, für welche eine Literatur vorhanden ist, wird darauf Bedacht genommen, daß eine Auswahl derselben für denjenigen Leser, der noch weitere Auskunft sucht, namhaft gemacht werde.

Ein Unternehmen von dem im Obigen bezeichneten Umfang kann nun aber nicht durch wenige Einzelne zu Stande gebracht werden. Wir haben uns deshalb bemüht, eine Anzahl tüchtiger Gelehrter und Schulmänner, deren bisherige Leistungen in der Praxis oder in der Wissenschaft oder in beiden zugleich für gediegene, die Sache fördernde Beiträge bürgten, zu Mitarbeitern zu gewinnen, und sind so glücklich gewesen, von einer Reihe von Männern, darunter anerkannten Auctoritäten, die Zusicherung ihrer Mitwirkung zu erhalten. Daß auch da, wo viele räumlich weit von einander getrennte, zum großen Theil einander persönlich unbekannte Männer an einem gemeinsamen Werke arbeiten, dennoch eine erfreuliche Einheit des Geistes in wesentlichen Dingen möglich ist, wird, so hoffen wir, durch den vorliegenden ersten Band dargethan sein; Uniformität auch im Untergeordneten glauben wir nicht erstreben zu müßen, lassen vielmehr jedem, der mit

uns auf gleichem Boden ſteht, im übrigen ſeine Eigenthümlichkeit. Die dadurch erzielte Mannigfaltigkeit der Auffaſſungen, von denen doch jede wieder ihre Berechtigung hat, mag für die bei einem ſolchen Werke namentlich im Anfang unvermeidliche relative Ungleichheit der Artikel in Form und Umfang einen Erſatz bieten und dieſelbe vor einem billigen Urtheil entſchuldigen.

Möge nun das auf ſolchem Wege zu Stande kommende Werk in dem Kreiſe, für den es beſtimmt iſt, einer ebenſo geneigten Aufnahme gewürdigt werden, wie ſie ähnliche Werke auf andern Gebieten verdientermaßen erfahren haben; möge es in ſeinem Theil unter dem Segen des Herrn reiche Früchte tragen für die Jugend des Vaterlandes!

Im November 1858.

Die Redaction.

A.

ABC, das deutſche. Die Buchſtabenſchrift geht im Allgemeinen von dem Grundſatze aus, für einen einfachen Laut ein einfaches Zeichen zu benützen, und hat durch dieſes Mittel über die ältere Bilder- und Silbenſchrift für immer geſiegt. Die wichtige Erfindung der Buchſtabenſchrift reicht in graues Alterthum zurück und wird gemeiniglich als von Aegypten und Phönicien ausgehend angenommen. Von dort her ward die Schrift unter Griechen, Etruskern und Römern einheimiſch; die Geſtalt der einzelnen Zeichen ward vereinfacht und veredelt und drang mit der römiſchen Cultur allmählich in das übrige Europa. Neben dieſem breiten Strome, in dem ſich die Schrift durch die Länder ergoß, vermuthen einige (vgl. J. Grimm, Geſchichte der deutſchen Sprache S. 156) auch noch ſchmale und verſteckte Gänge, auf welchen ſie theilweiſe vordrang, wieder ſtockte oder hernach in jener größeren Maſſe ſich verlief. So viel iſt ſicher, daß die Schrift auch unter den zur germaniſchen Sprachfamilie gehörigen Stämmen zum Theil ſehr verſchiedene Geſtalt annahm. Die erſte germaniſche Buchſtabenſchrift iſt die Runenſchrift, d. h. Geheimzeichenſchrift, ſo benannt, weil die nur von Gelehrten geübte Kunſt dem Volke als unzugänglich und mit den Myſterien der Religion zuſammenhängend erſchien. Rûna heißt ſonſt im Gothiſchen, Altſächſiſchen, Angelſächſiſchen und Althochdeutſchen Geheimniß, geheime Berathung, und hängt zuſammen mit ahd. rûnên, agſ. rûnjan, nhd. raunen, flüſtern. Aller Wahrſcheinlichkeit nach reicht der Gebrauch der Runen bis ins höchſte germaniſche Alterthum, jedenfalls vor die Bekehrung zum Chriſtenthum hinauf und war, wie ſich ſchon aus der Verſchiedenheit der nordiſchen, der ſächſiſchen, der markomanniſchen und der gothiſchen Runenſchrift kund gibt, allgemein verbreitet. Man unterſcheidet drei Runenalphabete, deren älteſtes 16 Buchſtaben hat, welche das zweite beſonders bei den Sachſen giltige durch neue Stäbe erweiterte, während das jüngſte ſich ſchon dem lateiniſchen Syſtem anbequemt. Die Verſchiedenheit dieſer Runenalphabete unter ſich bezieht ſich theils auf die Zahl der Stäbe, theils auf die Anordnung derſelben und die damit zuſammenhängende Beſtimmung der Buchſtaben für den Zahlwerth, theils auf die Form der Stäbe und ihre Richtung nach der rechten oder linken Seite. In unläugbarem Zuſammenhange mit der Runſchrift ſteht ſodann das gothiſche Alphabet des Ulfilas, oder richtiger Wulfila, von 348 bis 383 oder 388 Biſchofs der Weſtgothen in Möſien. Nur über das Verhältnis des Einfluſſes heimiſcher und auswärtiger Elemente bei der Bildung der neuen Schrift herrſchen verſchiedene Anſichten. Nach Kirchhoff (Das gothiſche Runenalphabet. Berlin, 1851) beſaßen die Gothen vor Wulfila ein Alphabet von 25 Zeichen, welche nach denſelben Grundſätzen und meiſt mit denſelben Namen benannt waren, wie die Runen der Angelſachſen und Normänner, wahrſcheinlich auch dieſelbe Reihenfolge hatten und wenigſtens zum Theil dieſelbe Geſtalt; Wulfila aber richtete das griechiſche Alphabet, das die Gothen durch ſeine Vermittelung annahmen, für die Bezeichnung der alten feſtſtehenden 25 Laute ein. Zacher (Das gothiſche Alphabet Wulfilas und das Runenalphabet. Leipzig, 1855) nimmt dagegen an, Wulfila habe bei der Bildung ſeines Alphabets nicht zunächſt fremde Alphabete zu Grunde gelegt und die Runen nur zur nöthigen Aushülfe herangezogen, ſondern er ſei vielmehr von dieſen ausgegangen und habe ſie nur ſoweit umgeſtaltet und mit fremden Elementen verſetzt, als ſein Zweck erheiſchte. Etwas Schwerfälliges hatte dieſe neue

Schrift ſchon dadurch, daß eine Unterſcheidung von Majuskeln und Minuskeln nicht vorhanden war, wenn auch mit Maßmann (Die gothiſchen Urkunden von Neapel und Arezzo S. 6 f.) eine ſtehende, feſte Schrift für Bücher und Inſchriften, und eine liegende, Curſivſchrift, für den täglichen Lebensgebrauch unterſchieden werden darf. So hoch das Verdienſt Wulfilas für die Bildung des gothiſchen Volkes anzuſchlagen iſt, der Gebrauch ſeiner Schriftzeichen war nicht von langer Dauer und fiel mit der Sprache und dem Volke der Gothen der Geſchichte anheim. Dagegen ward im Abendlande von den deutſchen und romaniſchen Völkern allgemein das lateiniſche Alphabet angenommen. Im Laufe des Mittelalters blieben ſich jedoch die Geſtalten der lateiniſchen Buchſtaben nicht gleich. Abgeſehen davon, daß bei einzelnen Nationen die Züge zuweilen einen landſchaftlichen Charakter annahmen (ſpaniſche, franzöſiſche, angelſächſiſche Schrift), gieng auch im Allgemeinen mit der Schrift eine Umgeſtaltung vor ſich, an welcher im Weſentlichen der ganze Weſten Europas theilnahm. Wie der Charakter der bildenden Kunſt überhaupt und der Architektur und ihrer Ornamentik insbeſondere von der runden Linie zum Spitzbogen übergieng, ſo geſchah es auch in der vor Erfindung der Druckerei noch mehr als jetzt der eigentlichen Bildkunſt nahellegenden Schreibkunſt, daß die Rundſchrift ſich in die eckige umgeſtaltete. So entſtund die ſogenannte Mönchsſchrift, die man wohl auch gothiſche Schrift genannt hat, aber ebenſo unrichtig, als man die altdeutſche Baukunſt die gothiſche heißt: die Gothen haben mit beiden gleich wenig gemein. Beßer würde man ſie die germaniſche oder deutſche Schrift nennen, denn ſie entſtund in der Zeit, da die Deutſchen in Europa die erſte Rolle ſpielten, und kam in Gebrauch außer den germaniſchen bei allen abendländiſchen Völkern, auf deren Sprachbildung das germaniſche Element eingefloßen hatte, ſowie bei den ſich lediglich an die deutſche Bildung anlehnenden Slawen, Letten, Finnen, Ungern. Deutſche heißt ſie jedenfalls mit Recht für die ſpätere Zeit, wo die germaniſchen Völker allein ſie feſthielten, während mit der zur Antike zurückkehrenden Umwendung des Kunſtgeſchmacks die romaniſchen Völker und die halbromaniſchen Engländer etwa vom 16ten Jahrhundert an zu einem der alten Rundſchrift ähnlichen Alphabete ſich zurückwandten. Es iſt bekannt, daß man neuerdings dieſe römiſche Rundſchrift auch für Deutſchland allgemein zu machen verſucht hat und auf Seiten dieſer Neuerer ſteht vor allen die gewichtige Autorität unſeres gröſten Sprachforſchers Jakob Grimm (Vgl. deſſen deutſche Grammatik, dritte Ausgabe, 1, 26—29; deutſches Wörterbuch 1, lij ff.), welcher ſeine Gegner in dieſer Frage geradezu mit dem Anathem belegt: „Wer die ſogenannte deutſche Schrift braucht, ſchreibt barbariſch.“ Seine Gründe für die Einführung der Rundſchrift ſind im Weſentlichen folgende: Es iſt nicht die deutſche Schrift, welche ſo genannt wird, da bekanntlich im Mittelalter durch ganz Europa nur eine Schrift für alle Sprachen galt, die lateiniſche, deren runde Züge ſeit dem 13ten, 14ten Jahrhundert von den Schreibern an den Ecken ausgeſpitzt und in den Majuskeln am Eingang neuer Abſchnitte verſchnörkelt, und in dieſer Entſtellung nicht nur von Deutſchen angewandt wurde, ſondern ebenſo von Romanen und Slawen. Man darf nicht alle unter uns im Schwang gehenden Misbräuche zu urſprünglich deutſchen ſtempeln. Als Misbrauch aber erſcheint die deutſche Schrift ſowohl nach ihrer Entſtehungsgeſchichte, als durch die Nachtheile, welche ihr Gebrauch mit ſich führt: ſie iſt zumal in der Majuskel unförmlich und das Auge beleidigend, ſie iſt es, die den albernen Gebrauch großer Buchſtaben für den Anfang der Subſtantive veranlaßt hat, ſie nöthigt in den Schulen die Zahl der Alphabete zu verdoppeln, ſie zwingt die Druckereien ſich mit dem zwiefachen Vorrath lateiniſcher und deutſcher Typen auszurüſten, ſie kann den Unterſchied der Majuskel I und J nicht ausdrücken, auch entgehen ihr die Accente, ſie hat durch die Verbindung ß die falſche Auflöſung in ſs und ſſ herbeigeführt, ſo daß einfältig derſelbe Laut anders ausgedrückt iſt, je nachdem deutſch oder lateiniſch geſchrieben oder geſetzt werden ſoll, endlich hindert ſie die Verbreitung deutſcher Bücher ins Ausland. Kann man auch manche der von Grimm gerügten Nachtheile der deutſchen Schrift unbedenklich zugeben

und namentlich die besonders für die Bequemlichkeit des Schreibens hochanzuschlagende größere Einfachheit, auch die größere Zierlichkeit der Rundschrift anerkennen, so fragt sich doch, ob die Rücksichten bedeutend genug sind, um gegen gewichtige Gründe zu Gunsten der deutschen Schrift den Ausschlag geben zu dürfen. Manche jener Nachtheile lassen sich auch leicht beseitigen, z. B. die mangelnde Unterscheidung des Vocals J vom Consonant Jot, der Mangel von Accenten, welche über deutsche Buchstaben, zumal im Drucke, eben so leicht anzubringen sind, als über lateinische, die ungenaue Zusammenwerfung von ſſ und ß. Die deutsche Schrift ist gewis einer Fortbildung fähig und daß sie auch gefällige, ja schöne Formen anzunehmen vermag, zeigt ein Blick in die typographischen Meisterwerke, wie sie aus den Pressen der vorzüglichsten Druckereien hervorgegangen sind. Ein Misbrauch und eine Entartung wird aber wohl nicht mit Recht heißen können, was analog mit der ganzen künstlerischen Entwickelung eines Volkes sich ausgebildet hat, und daß die Deutschen die so entstandene Schrift festhielten, während die Romanen, ihrem eigenen Ursprung wieder nähertretend, ihr untreu wurden, scheint eben dafür zu sprechen, daß wir bei der Schriftform im Wesentlichen stehen bleiben, die nun einmal im Ganzen und Großen Germanen von Romanen abscheidet. Für die Beibehaltung streitet endlich ein durch Jahrhunderte geheiligter Gebrauch, und der Gebrauch ist in Sachen der Sprache, wie allgemein eingeräumt wird, eine nicht zu unterschätzende Autorität. **A. Keller.**

ABC-Buch, neuerdings häufiger Fibel genannt, ist das erste Lesebuch der Schüler, Hülfsbuch zum ersten Lesenlernen, und hat seinen Namen daher, daß es mit der Aufstellung des deutschen (kleinen und großen) Alphabets nach der hergebrachten Ordnung der Buchstaben anzufangen pflegte. Es scheint nach der Erfindung der Buchdruckerkunst bald da und dort ein ABC-Buch erschienen zu sein; das älteste jedoch, das man noch kennt, ist das von Luther (zwischen 1525 und 1530) herausgegebene, welches das Alphabet, das Vater Unser, den Glauben und einige Gebete enthält. So lange die Buchstabirmethode die einzige Methode des elementarischen Lesenunterrichts war, waren auch die ABC-Bücher wenig von einander verschieden. Auf das Alphabet folgte das ab, ba, eb, be ꝛc., d. h. ganz nach der Ordnung des Alphabets die Verbindung der einzelnen Consonanten mit jedem Vokal sowohl im An-, als auch im Auslaute; hierauf folgten aus drei Lauten bestehende Silben und so fort bis zu den längsten zusammengesetzten Wörtern, endlich das Vater Unser, der Glaube, etliche Gebete und gewöhnlich auch das Einmaleins. Obwohl schon 1534 ein Valentin Ickelsamer eine Methode empfahl, bei welcher die Kinder ohne zu buchstabiren lesen lernen könnten, in einer Schrift, von welcher leider nur der Titel uns erhalten ist, so ist doch mit den ABC-Büchern keine wesentliche Aenderung vorgegangen, bis in Folge der philanthropistischen und Pestalozzischen Bestrebungen mehrere neue Methoden des elementarischen Lese-Unterrichts aufkamen. Denn wenn auch 1660 in Danzig von einem Joh. Buno ein „neues ABC-Büchlein" erschien, „so eingericht, daß Jeder in sechs Tagen fertig lesen lernen kann ꝛc.," so war das doch nichts als eine Art Charlatanerie, indem die Methode durchweg unverändert und nur der ganze Lernstoff beliebig in sechs Tagwerke vertheilt und mit Erzählung über die Schwierigkeiten, Fortschritte des Schülers u. s. w. durchwässert war. Eine ähnliche Sache war es mit den Bildern, mit welchen ungefähr seit Anfang des 18ten Jahrhunderts die ABC-Bücher ausgestattet worden sind und zu welchen ein Schulmeister Bienrod in Wernigerode die bekannten naiven Reime gemacht hat, welche in unserer Zeit durch das Griesinger'sche Bilder-ABC weit übertroffen worden sind. Anfangs wurde jedem Buchstaben das Bild eines Thiers oder sonst eines bekannten Gegenstandes beigegeben, dessen Name eben diesen Buchstaben zum Anlaut hat. Es sollte dieß hauptsächlich dazu dienen, den Namen des Buchstaben dem Gedächtnisse leichter einzuprägen, war aber, wie es auch zum Theil ausdrücklich beabsichtigt wurde, mehr eine Kurzweil für die kleinen Schüler, denen die langweilige und geistlähmende Unterrichtsmethode dadurch ein wenig gewürzt werden sollte. Später

ſuchte man auch durch mancherlei Stellungen und Gruppirungen menſchlicher und anderer Figuren die Geſtalt des Buchſtabens darzuſtellen, um ſo durch die Einbildungskraft das Gedächtniß der Schüler für das Behalten der Buchſtaben-Namen zu unterſtützen, faſt wie einige Philanthropiſten ſeiner Zeit durch Darſtellung der Buchſtaben aus Bretzeltaig den Gaumen und Magen der Schüler in den Dienſt des Namen-Gedächtniſſes nehmen wollten. In neueſter Zeit hat Dr. H. Puchta, Pf. in Eyb (Bayern) eine etwas einfachere Verſinnlichung dargeboten in ſeinem Schriftchen („Der erſte Schritt ins Alphabet," Ansb. 1852), wo jeder Buchſtabe durch die Figur eines bekannten Werkzeugs, Geräths u. dgl., deſſen Name mit dieſem Buchſtaben anfängt, ſo dargeſtellt iſt, daß die Geſtalt des Buchſtabens ſelbſt durch ſtärkere Linien hervorgehoben und was an der Figur nicht zum Buchſtaben gehört, nur durch Punkte angedeutet iſt. Mag man auch alle dieſe Verſinnlichungen eine Spielerei nennen, die mehr zerſtreut als fördert, ſo ſcheint doch die zu Grunde liegende pſychologiſche Wahrheit einige Anerkennung zu verdienen, daß die in dem Kindesalter vorherrſchende Einbildungskraft mehr, als gewöhnlich geſchieht, in den Dienſt des Lerngeſchäfts gezogen werden dürfte. Sagt doch ſchon Quinctilian: Non excludo, id quod est notum, irritandae ad discendum infantiae gratia eburneas etiam literarum formas in lusum offerre, vel si quid aliud, quo magis illa aetas gaudeat, inveniri potest, quod tractare, intueri, nominare jucundum sit.

Die neueren methodiſchen Beſtrebungen, welche ſeit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts ſich wie anderen Unterrichtsfächern ſo vorzugsweiſe dem elementariſchen Leſeunterrichte zugewendet haben, haben eine Menge und Mannigfaltigkeit veränderter ABC-Bücher (auch unter mancherlei Titeln) im Gefolge gehabt. Wie ſchon die Olivier'ſche Methode, die den Uebergang von dem Buchſtabiren zum Lautiren bildet, von Olivier ſelbſt (Elementarleſebuch 1808) und von Andern Fibeln zu Tage gebracht, welche von den alten ABC-Büchern weſentlich verſchieden ſind, ſo haben beſonders Krug (hochdeutſches Syllabir-, Leſe- und Sprachbuch 1806, und erſtes Lehr- und Leſebuch 1807) und K. A. Zeller (Elemente der deutſchen Sprachzeichenlehre 1810, deutſche Les- und Rechtſchreiblehre 1840), welche neben dem Lautiren einen beſondern Werth darauf legten, daß die Schüler ſich bei jedem Laute der Mundſtellung, durch welche er entſteht, bewußt werden, ferner Stephani (Fibel für Kinder edler Erziehung 1806), der für den eigentlichen Urheber der Lautirmethode angeſehen ſein will, Natorp, Tillich und unzählige Andere Fibeln geſchrieben, welche der Lautirmethode gemäß eingerichtet ſind. Sie konnten dieſe nicht wohl ABC-Bücher nennen, weil darin nicht das Alphabet in der althergebrachten Ordnung voranſteht, ſondern gewöhnlich die Vokale (zum Theil gleich auch ihre Umlaute und Doppellaute) den Anfang machen und dann die Conſonanten in einer genetiſchen Ordnung, welche für die Ausſprache des Lauts am angemeſſenſten däuchte, (z. B. Stephani 1) Lippenlaute: m, b, p, f, v, w; 2) Zahnlaute: ſ, ſch, z; 3) Zungenlaute: d, t, l, n, r; 4) Gaumenlaute: g, ch, k; 5) Lungenlaut: h) folgen, und mit den Vokalen in Verbindung gebracht werden. Nachher aber folgen Silben und Wörter ungefähr in derſelben Ordnung wie in manchen (beſſeren) ABC-Büchern der Buchſtabirmethode. Wieder eine andere Geſtalt haben ſpäter dieſe Bücher bekommen, ſofern ſie für die beſonders von Graſer empfohlene und verbreitete Schreibleſe-Methode eingerichtet wurden. Während bisher blos die Druckbuchſtaben in die Fibel gekommen waren, machten nun die Schreibbuchſtaben den Anfang und die Ordnung geſtaltete ſich bei dieſen ganz anders, indem die einfachſten Schreibbuchſtaben: i, n, m, u, ꝛc. voranſtehen und die anderen in dem Verhältniß ihrer Zuſammenſetzung und ihrer Schwierigkeit für die Hand der Schüler nachfolgen, und erſt wenn der Schreibleſeunterricht ſo weit vorgeſchritten iſt, daß ganze Wörter, welche aus den verſchiedenſten Buchſtaben beſtehen, geſchrieben werden können, folgen die Uebungen in dem Leſen der Druckſchrift. Doch verbinden auch Einige gleich von Anfang an die Druckſchrift und die Schreibſchrift der Buchſtaben mit einander. Selten aber ſind ſolche Fibeln für

diese Methode, welche statt der gewöhnlichen Schreibschrift die Graser'sche oder eine ähnliche sog. Elementarschrift voranstellen und auf diese erst die gewöhnliche Schreibschrift und dann die Druckschrift folgen lassen oder alle drei Schriftarten mit einander verbinden. Bei dem streng-analytischen Verfahren endlich, dessen Urheber Jacotot ist und das besonders in Schlesien Eingang gefunden hat, ist der Methode gemäß ein geeignetes Lesestück voranzustellen, an welchem die Schüler auf analytischem Wege die einzelnen Buchstaben kennen lernen sollen, worauf erst die Aufstellung derselben und ihre Wiederzusammensetzung in beliebige Silben und Wörter erfolgen kann.

Wie in den Fibeln Verschiedenheit ist in der Reihenfolge der Buchstaben, so auch in der Wahl der Silben und Wörter. Während früher Etliche meinten, man müsse alle immer mögliche Lautverbindungen einüben, hat sich die große Mehrzahl dahin geeinigt, nur solche in die Fibel aufzunehmen, welche in der deutschen Sprache wirklich vorkommen, und auch von diesen, so viel möglich, die sinnlosen Silben auszuschließen und in der Sprache übliche und den Kindern leicht verständlich zu machende Wörter möglichst bald ausschließlich aufzuführen, weil man es für wichtig hält, daß die Kinder von Anfang an verstehen, was sie lesen, und sich daran gewöhnen, nach der Bedeutung jedes Wortes zu forschen. Ebenso ist Verschiedenheit wahrzunehmen in Hinsicht auf den Ort, an welchem mit der Einübung der Majuskel angefangen wird, die bei der Schreiblesemethode mehr Schwierigkeit macht als bei jedem andern Leseverfahren. Einige stellen gleich von vorne an Majuskel und Minuskel zusammen und üben sie mit einander ein; es ist aber nicht bloß bei der Schreiblesemethode, sondern auch bei den anderen Methoden schwierig für die kleinen Anfänger, gleich zwei verschiedene Zeichen für einen und denselben Laut kennen zu lernen, zu behalten und zu gebrauchen. Andere, und zwar die Meisten, lassen deßwegen zu der Majuskel erst dann übergehen, wenn die Minuskel in mehrsilbigen Wörtern eingeübt ist. Sie unterscheiden sich aber darin, daß Etliche vor Einübung der Majuskel kein Substantivum bringen, um des orthographischen Unterrichts willen, damit kein orthographisch falsches Bild der Substantive sich den Schülern einpräge; da aber die Nichtsubstantive, wenn sie einzeln stehen, theils inhaltslos sind, theils ihre Bedeutung nicht leicht verständlich zu machen ist, ziehen es Andere, und zwar die Meisten, vor, gleich anfangs Substantive mit kleinen Anfangsbuchstaben vorzuführen, bei welchen die Schüler leichter sich das Rechte vorstellen können, und üben hernach, wenn sie an die Majuskel kommen, dieselben Wörter mit dem großen Anfangsbuchstaben ein, um damit den früheren orthographisch falschen Eindruck zu emendiren.

Während früher nach der Einübung einzelner Wörter nur das Vater Unser, der Glaube, die zehen Gebote und etliche Sprüche und Gebete als Lesestücke beigefügt wurden, hat man in der neueren Zeit dem ABC-Buch als „erstem Lesebuche" einen weiteren Umfang gegeben und in der Stufenfolge vom Leichten zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzteren ganze Sätze und kürzere Lesestücke theils in ungebundener, theils in gebundener Rede auf die einzelnen Wörter folgen lassen. Die allerdings nöthige Rücksicht auf die Fassungs- und Vorstellungskraft der Kinder hat aber hin und wieder zu Kindischem, Inhaltslosem und Abgeschmacktem verleitet. Es gilt auch hier, wie sonst, daß bei aller Berücksichtigung der geistigen Entwicklungsstufe der Schüler doch das Beste den Kindern gehöre, daß neben der Einbildungskraft besonders dem Gemüthe derselben geeigneter Stoff zu bieten, also vornehmlich das religiöse Element im ABC-Buch nicht hintanzusetzen ist. Anhänge von 1+1 und 1×1 u. dgl., welche die meisten ABC-Bücher haben, können nichts schaden, sind aber dem Begriffe des Buches gemäß unwesentlich.

Die Unentbehrlichkeit des ABC-Buches ist seit Langem anerkannt. Wenn es auch eine Zeit lang schien, daß es durch die Lesekästen und Wandfibeln überflüssig gemacht und verdrängt werden könnte, so hat doch die Erfahrung gelehrt, daß es besser ist, wenn jeder Schüler sein ABC-Buch hat, sowohl um genauer die Buchstaben sehen, als

auch um das Gelernte zu Hause repetiren zu können. Bei der Schreibiesemethode hat die Fibel noch den weiteren Vorzug, daß der Schüler die Buchstaben nur in der gleichen Größe, wie sie im Buche sind, nachbilden darf, während es ihm schwieriger wird, sie von der Wandfibel oder Tafel in verjüngtem Maßstab abzuschreiben. So wird das ABC-Buch wohl auch in Zukunft unentbehrlich und damit in der civilisirten Welt „das verbreitetste und gelesenste Buch" bleiben. **Stockmayer.**

ABC-Schützen, ein Scherz- und Spottname für die jüngsten Elementarschüler, worin sich etwas von dem Pennalismus auch in den niedersten Schulen fortgeerbt hat, der unter manchfachen Namen und Formen in allen Lehranstalten seit dem Aufblühen derselben im Mittelalter die neu Eingetretenen so lange dem Drucke der Aelteren preisgab, bis die Geplagten sich an noch Jüngeren, die ihnen nachrückten, schadlos halten konnten; eine eingewurzelte Unsitte, die historisch auf das Noviziat in den Klöstern, noch tiefer und allgemeiner aber auf das vom rohen Menschen usurpirte Recht des Stärkeren gegen den Schwächeren, des Einheimischen, in die Sitten der Corporation schon Eingeweihten gegen den Fremden, der in der neuen Umgebung schüchtern und verblüfft ist, zu reduciren sein wird. Der Schützenname speziell stammt aus den Zeiten der fahrenden Schüler oder Bachanten (siehe den Artikel). Diese hatten es im Brauch, kleine Buben mit sich zu führen, angeblich um sie in verschiedenen Städten in gute Schulen zu führen, wohl auch selbst sie zu unterrichten; in Wirklichkeit aber bestand das Hauptgeschäft dieser armen Jungen darin, daß sie betteln, vor den Häusern singen, insbesondere auch stehlen mußten, um ihren großen Bachanten, diesen gnädigen Patronen, Nahrung zu bringen; wehe dem, der nur kärgliche Beute heimbrachte. Dieses Stehlen der fremden Schüler galt als eine Art Jägerrecht, über dessen Ausübung sie sich nur nicht durften betreten lassen; und weil diese Art des Stehlens zum Unterschiede von gemeinem, galgenwürdigem Diebstahl im Volksmunde „schießen" heißt, so blieb daher jenen kleinen Reisenden, die vielfältig als sansculottes aufmarschirten, der Name Schützen, der sich dann auch auf ihre cultivirteren Nachkömmlinge übergetragen und, zumal in den Volksschulen, bis heute erhalten hat. Wenn Grimm (s. d. Wörterbuch z. d. W.) die Vermuthung, der Name komme daher, daß man Kindern die Buchstaben vorgemalt, und sie dann mit einem Bogen habe treffen lassen, um sie ihnen dadurch einzuprägen, selbst für eine „kaum" annehmbare erklärt, so hat er damit ganz Recht, denn für diese Deutung fehlt es ebenso an aller historischen Handhabe, wie an innerer Wahrscheinlichkeit. **Palmer.**

Abbitte. Um den Werth, der diesem Acte reuevoller Selbstdemüthigung nach gethanem Unrecht, dieser Ergänzung des Eingeständnisses und Entladung des Schuldbewußtseins in der Erziehung beizumessen ist, richtig zu bestimmen, gehen wir wohl am besten von der Frage aus: was ist als das Object anzusehen, das abgebeten, weggebeten, also durchs Bitten beseitigt werden soll? Die nächstliegende Antwort wäre: die Strafe; es wäre somit die Abbitte ein Analogon des Begnadigungsgesuches, das der Verbrecher einreicht. Nun kann zwar bekanntlich niemals der Richter, wohl aber der König begnadigen; das ist eines seiner edelsten Rechte; aber da gerade in diesem Acte die königliche Gewalt identisch ist mit der väterlichen, so kann auch der Vater, der Lehrer um der Bitte eines Kindes willen die Strafe erlassen; die Angst, die in der flehentlichen Bitte desselben sich kund gibt, kann sogar als Surrogat der Strafe selbst betrachtet werden, wie ja oft die Angst vor einem Uebel schlimmer ist als das Uebel selbst. Es ist keine Frage, daß dem Erzieher Freiheit gelassen werden muß, solche Bitte je nach dem Individuum und nach der Qualität des einzelnen Falles zu gewähren. Allein es darf ebensowenig als Regel aufgestellt werden, daß, wofern das Kind Abbitte leiste, *immer* die Strafe zu schenken sei, als es pädagogische Weisheit wäre, die Strafe *nur* dann zu schenken, wenn Abbitte geleistet worden. Das Erste hätte die Folge, daß Kinder von flüchtiger, oberflächlicher Art, die es leicht ankommt, alles zu sagen, was man will, wenn sie nur ihren Zweck damit erreichen, sich dieses

Mittels zur Strafloſigkeit ſtets bedienen würden, während andere von männlicherem Charakter lieber die Strafe leiden würden, als ſich durch ein ſolches Mittel davon befreien; denn gerade das feinere Gefühl menſchlicher Würde iſt durch eine gezwungene Bitte, überhaupt durch ein erzwungenes Wort — da doch das Wort, wie der Gedanke, zumal aber die Bitte etwas ſchlechthin freies ſein muß — viel tiefer verletzt, als durch ein Leiden, das man erdulden muß. Eben deßhalb aber iſt auch das Zweite verwerflich. Ich kann vollkommen genügende Gründe haben, eine Strafe zu erlaſſen; alsdann thue ich Unrecht, die wirkliche Erlaſſung an ſolch eine Formalität zu knüpfen, die gerade dem beſſeren, gediegeneren Zögling, ſobald ſie gefordert oder zur Bedingung des Strafnachlaſſes gemacht wird, ſelbſt als eine Strafe fühlbar werden könnte. Die Abbitte ſollte gar nicht in Bezug geſetzt werden zu der Strafe; es können ebenſo gut beide nebeneinander als jede ohne die andere beſtehen. Eine Bitte um Verſchonung, die aus Angſt hervorgeht, kann nur in ſehr zartem Alter Berückſichtigung verdienen; älteren Kindern ſtünde ſie nicht einmal wohl an, es wäre eine Feigheit, das, was man verdient hat, nicht aushalten zu wollen; und nur im Falle einer unvernünftigen Strenge oder Leidenſchaftlichkeit im Strafvollzuge wäre die Abbitte in obigem Sinne die einzige Nothwehr des Schwachen. (Auch der Pſalmiſt bittet Pſ. 6, 1. 38, 2. nicht die Strafe an ſich ab, er fleht nur darum zu Gott, daß er ihn mit Maß und nicht in ſeinem Grimm ſtrafe. So werden wir auch nicht erſt zu erinnern brauchen, daß hier von zeitlicher Strafe, nicht von göttlichem Gerichte die Rede iſt; wiewohl auch in Bezug auf dieſes die chriſtliche Ethik höhere Anforderungen macht, d. h. ſich nicht mit einer blos aus Furcht vor der Verdammniß hervorgegangenen Bitte um Strafnachlaß zufrieden gibt, ſondern ein Leidtragen über die Sünde ſelbſt verlangt.) Es iſt aber auch an ſich das Richtigere, als Object der Abbitte nicht die Strafe, ſondern das Unrecht ſelbſt, d. h., da das Geſchehene auch durch Bitten nicht ungeſchehen gemacht werden kann, die moraliſche Wirkung deſſelben, die Störung des Gemeinſchafts-Verhältniſſes anzuſehen. Dieſe Störung aufzuheben, die Negation ſelbſt wieder zu negiren verſuchen wir dadurch, daß wir demjenigen, gegen den wir uns verfehlt haben, unſere Geſinnung perſönlich entweder als eine ſolche darlegen, die von jeher eine andere, beſſere geweſen ſei, als unſere That ſie erſcheinen ließ (faſt vergleichbar den Worten der Schiller'ſchen Maria Stuart: „Ich kann ſagen, ich bin beſſer als mein Ruf"), womit wir unſer eigentliches, wahres Ich von der vereinzelten That abtrennen, dieſe als etwas nicht aus jenem hervorgegangenes desavouiren; oder verſuchen wir es dadurch, daß wir kund geben, unſere Geſinnung ſei inzwiſchen eine andere geworden, ſomit den Beleidigten bitten, er möge in der Erinnerung und Meinung, die er von uns hege, unſer jetziges beſſeres Ich das nicht entgelten laſſen, was das frühere, irregeleitete, verblendete, leidenſchaftlich aufgeregte wider ihn verbrochen. Solche Bitte muß aber, wie wir bereits andeuteten, perſönlich an den Beleidiger gebracht werden; in dieſer Demüthigung, daß man ſich ſelbſt dem Unwillen im Blick, in den Worten des Beleidigten ausſetzt, ſich gleichſam ihm Preis gibt, daß man das Peinliche ſolcher Situation freiwillig auf ſich nimmt und damit den Ernſt des innern Leidtragens kund gibt, liegt eine verſöhnende Kraft. Und wenn auch, weil eben nur die Freiwilligkeit einer ſolchen Handlung ihren Werth gibt, jeder Zwang denſelben aufhebt, ſo beſteht deſto gewiſſer in dieſer Beziehung eine innere Nothwendigkeit; ſolche Abbitte iſt Gott und Menſchen gegenüber eine Pflicht, nicht nur ſofern ſie das Mittel iſt, um das zerriſſene Band der Liebesgemeinſchaft wieder zu knüpfen und den geſtörten Frieden herzuſtellen, ſondern auch, weil durch ſie die Sünde ſelbſt innerlich vollends niedergeſchlagen, das Ich factiſch von der Sünde emancipirt wird. Unterſcheiden müſſen wir übrigens ſogleich von dieſem Act einen anderen, der auch pädagogiſch häufig damit verwechſelt wird, nämlich das Verſprechen: „ich will's nimmer thun;" das iſt keine Abbitte, ſondern ein Gelübde; ſeine ethiſch-pädagogiſche Würdigung gehört ſomit auch erſt in den Artikel, der dieſe behandelt. — Was nun die Abbitte ſelbſt, d. h. die Bitte um Verzeihung, betrifft, ſo

wird ſie bei einem gutartigen, weichmüthigen Kinde ohne alle Anweiſung ſich von ſelbſt hervordrängen; und wer könnte einer ſolchen Bitte: „o Mutter, ſei wieder gut!“ lange widerſtehen? Aber eine ganz andere Frage iſt es, ob ſolche Bitte vom Kinde gefordert, ob ſie zur conditio sine qua non für die Verzeihung gemacht werden ſoll. Man könnte verſucht ſein, dafür zu ſtimmen, nicht wegen der Gegenwart — denn das Kind kann ſeine wirkliche Reue ſtatt in ſolch einer Formalität viel beſſer durch's wirkliche Nichtmehrthun an den Tag legen —, ſondern wegen der Zukunft, damit es nämlich die Scheu vor ſolcher Demüthigung überwinden lerne und deſto bereitwilliger auch in reifen Jahren einen Fehltritt vor Gott und Menſchen abbitte. Es muß ja, wir geben dieß zu, in manchen Stücken dasjenige zuerſt äußerlich, ſelbſt mechaniſch eingeübt werden (wie z. B. das Bitten und Danken über Tiſch u. dgl.), was hernach der freie Ausdruck der Geſinnung ſein ſoll. Gleichwohl muß man Bedenken tragen, die Forderung ausdrücklicher Abbitte, die Gewöhnung an die Leiſtung derſelben zu einer pädagogiſchen Regel zu erheben. Erſtlich gibt es, wie wir aus der Erfahrung ſattſam belegen können, deren nicht Wenige, die von Eltern und Lehrern niemals zu ſolch einer Abbitte ſind angewieſen worden, die vielmehr, wo ſie es brauchten, ohne weitere Umſtände ihre Strafe empfiengen oder auch Pardon erhielten, wenn die Erzieher ſie deſſen für würdig erachteten, und die in reiferen Jahren dennoch die volle Bereitwilligkeit an den Tag legen, ein begangenes Unrecht einzugeſtehen und zu depreciren. Folglich muß dieſe Bereitwilligkeit, die wir nach chriſtlicher Weiſe zur Bußfertigkeit zu rechnen haben, noch aus einer andern Quelle fließen, als aus jener äußeren Gewöhnung. Iſt der innere Trotz, der nicht Unrecht haben oder auch im Unrecht lieber conſequent bleiben will, einmal gebrochen durch tiefere ſittliche Grundlegung, durch Heiligung, und iſt andererſeits die Blödigkeit, das verlegene, unbeholfene Weſen durch den Muth der Liebe und des ſittlichen Ernſtes innerlich überwunden, ſo kommt auch die Abbitte als Theil der Buße ſicherlich von ſelber, wo ſie kommen ſoll. Wird aber zweitens geſagt: gerade jenen Trotz und dieſe Blödigkeit ſoll die frühe Gewöhnung an die Leiſtung der Abbitte beſiegen, ſo erwiedern wir: es iſt individuell möglich, daß der Zweck durch dieß Mittel erreicht wird, aber ebenſogut — wir müſſen glauben, in der Mehrzahl der Fälle — kann er auch durch daſſelbe vereitelt werden. Ein Knabe iſt ſich ſeines Unrechts vielleicht bewußt; es iſt ihm leid, den Vater betrübt zu haben; er ſucht es durch geſteigerte Aufmerkſamkeit, Dienſtfertigkeit ꝛc. gut zu machen. In dieſer ſtillen Buße muß man ihn nicht ſtören, vulgo beſchreien; der zarte Blüthenkelch des Gewiſſens in ſeiner Liebe ſchließt ſich nur allzuleicht wieder bei plumper Berührung; zwinge ich ihn zu einem Acte, der ihn verlegen macht, ihm darum peinlich iſt, ſo kann gerade hiedurch der Trotz geweckt und geſtachelt werden, den die Liebe in der Stille überwunden hätte; er geht von ſolcher Scene mit innerer Bitterkeit weg, zumal wenn dieſelbe in Gegenwart Anderer vor ſich gieng, und ſo iſt das zweite Uebel ſchlimmer als das erſte (Vgl. die kurze Bemerkung von Waitz, allg. Päd. S. 182). Aber die Wirkung kann auch die ſein, daß ſich das Kind ſehr leicht an ſolche Formen gewöhnt. Iſt damit wirklich etwas ſittlich Hochanzuſchlagendes gewonnen? Wir glauben nicht. Daraus werden Menſchen, die allerdings wegen jeder andern Meinung, die ſie zu haben wagen, um Verzeihung bitten, — bei denen wenig fehlt, ſie würden ſelbſt dafür depreciren, daß ſie überhaupt exiſtiren. Gebricht es Solchen entweder an allem menſchenwürdigen Selbſtbewußtſein oder an ſtrengem Wahrheitsſinn, ſo iſt die Abbitte nichts werth. — Soll mit dem Geſagten immerhin nur gegen die Erhebung dieſer Maßregel zu pädagogiſchem Geſetz Einſprache gethan werden, da der ſittliche Zweck bei manchen Kindern auf dieſem Wege geradezu verfehlt, bei manchen aber auf anderem, weniger zweideutigen Wege ohnehin erreicht wird: ſo rechnen wir zu letzterem ein der Abbitte conformes, unſerer Ueberzeugung nach viel wirkſameres Verfahren. Der Erzieher flicht in das Abendgebet, das der Zögling ihm wörtlich nachſpricht, die Bitte um göttliche Verzeihung für die ſpeziellen Vergehungen, die den Tag über vorgekommen ſind,

namentlich wenn ſich eine von größerem Belange darunter findet, mit ein; die Stimmung des Kindes iſt in dieſem Momente ruhiger, das Gewiſſen kommt eher zum Worte; die Einſamkeit thut das Ihrige, und den andern Morgen iſt die ſittliche Stimmung ſicher eine andere, nachhaltigere, als wenn das Kind nach einer förmlichen Abbitte ſich zurückzieht.

Handelt es ſich ferner um Beleidigungen der Kinder unter einander, ſo werden empfindſame Erzieher gern eine Verſöhnungsſcene arrangiren, deren erſten Auftritt die Abbitte vorſtellt. Iſt eine wirkliche Bosheit oder ein Muthwille von einigem Belange vorgekommen, ſo beſteht die richtigſte Satisfaction darin, daß der Thäter ſeine Strafe bekommt; wo dieſe nicht angemeſſen erſcheint, werden zwei Jungen, die ſich gebalgt haben, ohne alles Depreciren in der nächſten Viertelſtunde wieder die beſten Freunde ſein. Mädchen finden ſich weniger leicht wieder zuſammen; wofern ſie jedoch wirklich das Bedürfniß haben, einander nahe und lieb zu ſein, heilt die Zeit ſolche kleine Herzenswunden beſſer als abgenöthigtes Depreciren. Bei Kindern, die einander lieb haben ſollen und müſſen, wie namentlich bei Geſchwiſtern, auch bei Mitſchülern, tritt an die Stelle der Abbitte einfach das Verbot: „du darfſt nicht ſchmollen," wie natürlich gegen den Urheber des Zwiſtes das Verbot weiterer Unart und nöthigenfalls die Strafe. Wenn das Kind äußerlich mit dem andern gut Freund ſeyn muß, ſo vergißt das junge Herz auch bald den wirklichen Groll. Häufig wird, zumal von Mädchen, die Rolle des ſchwer Gekränkten mit einer Art von Genuß geſpielt; wird ſolche Komödie einfach nicht geduldet, ſo kommt auch das Herz, nachdem die erſte Aufregung ſich gelegt, ohne beſonders auferlegte Abbitte bald wieder in Ordnung.

Ein beſonderer Fall iſt es, wenn ein Schüler ſeinen Lehrer perſönlich beleidigt, ihm z. B. eine Grobheit ins Geſicht ſagt, etwas Injuriöſes über ihn ausſprengt oder an die Tafel ſchreibt, mit einer Geberde ihn verhöhnt u. dgl. Je älter der Schüler iſt, um ſo mehr nähert er ſich derjenigen Lebensſtufe, auf welcher eine Injurie erſt eigentlich möglich wird: denn genau genommen kann ein Unmündiger gar nicht beleidigen, alſo iſt auch eine Abbitte im Sinne der Ehrenerklärung hier gar nicht am Platze, ſondern einfach die Züchtigung. Der ältere Schüler aber, der an Bosheit kein Kind mehr iſt, ſteht damit ſchon in einem andern Verhältniſſe zum Lehrer; von ihm iſt zu fordern, daß er außer der geeigneten Disciplinarſtrafe in Gegenwart der übrigen Schüler Abbitte leiſte. Mag damit ſein innerer Trotz auch nicht gebrochen ſein, es handelt ſich hier um einen höheren, allgemeineren Zweck, um Aufrechthaltung der Auctorität des Lehrers. Weigert ſich der Schüler ſolcher Abbitte, ſo muß er entlaſſen werden, oder, wenn die Lehranſtalt das Recht der Ausſtoßung nicht hat (wie unſre Volksſchulen), ſo muß die vorgeſetzte Behörde eine höhere, nicht vom Lehrer zu vollziehende Strafe anſetzen. Ebenſo muß, wenn ein Dritter (z. B. der Vater oder die Mutter eines Schülers) in die Schule eingebrochen iſt und den Lehrer irgendwie proſtituirt hat, von dem Scholarchat entweder neben einer angemeſſenen Strafe oder in weniger gravirenden Fällen anſtatt derſelben dem Thäter förmliche Abbitte in Gegenwart der Schüler auferlegt werden. Auch hier kommt nicht die ſittliche Rückwirkung auf den Thäter, ſondern zuerſt die Rückwirkung auf die Schüler als Geſammtheit in Betracht.

Endlich iſt die Frage pädagogiſch nicht unwichtig, ob der Erzieher ſelbſt, falls er ſich bewußt iſt, einem Kinde Unrecht gethan zu haben, demſelben Abbitte zu leiſten wohl thue oder gar verpflichtet ſei? Bekanntlich wird dieſe Abbitte von ſchwachen Müttern, nachdem ſie im Unwillen einen disciplinaren Act ausgeführt, in Geſtalt von Zuckerbrod oder Liebkoſungen geleiſtet; ſeltener wird ſich ein Lehrer zu ſolch einer Buße herbeilaſſen. Jeder Fall dieſer Art iſt ſchlimm; es ſtreitet mit der hohen Stellung, die der Erzieher dem Zögling gegenüber an Gottes Statt einzunehmen hat, daß er dieſem jemals etwas abzubitten haben kann. Beſtand das Unrecht in einer Züchtigung, ſo kann der Lehrer entweder einen Fall abwarten, wo das Kind eine ſolche wirklich verdient, und dann ihm ſagen: „heute ſchenke ich dir die Strafe, weil dir neulich zu viel ge-

ſchehen iſt;“ käme aber zu ſolcher Compenſation nicht ſo bald eine Gelegenheit, ſo bedarf es auch nur der ohnehin pflichtmäßigen Freundlichkeit und Gerechtigkeit im ganzen Benehmen gegen das Kind, um es den Vorfall vergeſſen zu machen. „Einem Lehrer, den die Kinder einmal achten,“ ſagt Bizius, Leiden und Freuden I. S. 260 f., „verzeihen ſie Manches, verzeihen ihm ſelbſt einzelne Aufwallungen und Uebereilungen, und gutgeartete Kinder werden es ſorgfältig verſchweigen, ſollte dieſer Lehrer ſie auch einmal hart und ungerecht behandelt haben. Dieſer Zug im Kinde iſt recht rührend, weil er ſelbſt ſich entwickelt und gewöhnlich unbeachtet bleibt.“ Wäre ein Vorfall dieſer Art gravirender, ſo würde es am paſſendſten ſein, daß der Lehrer nur dem Vater des Kindes, aber nicht in Gegenwart des Letzteren, ſondern unter vier Augen, oder vor dem Schulinſpector, oder ſchriftlich ſein Bedauern ausdrückte. Beſtand aber das Unrecht nicht in einer That, ſondern in einem Urtheil, ſo iſt es pädagogiſch vollkommen gerechtfertigt, rund heraus zu ſagen: „ich ſehe, daß ich dir Unrecht gethan habe, ich kenne dich jetzt beſſer,“ aber um Verzeihung zu bitten, wäre verkehrt; das Kind hat nur Urſache ſich zu freuen, daß der Lehrer ſeinen Irrthum eingeſehen und eine beſſere Meinung von ihm gewonnen hat. **Palmer.**

Abendmahl, gemeinſchaftliche Feier deſſelben an Schulen. Die Sitte, daß an Gymnaſien und Realſchulen das hl. Abendmahl von den Lehrern und erwachſeneren Schülern jährlich ein oder mehrere Male gemeinſchaftlich begangen wird und an größern Volksſchulen, welche mehrere Lehrer haben, wenigſtens dieſe zu beſtimmten Zeiten communicieren, iſt in Deutſchland ſehr verbreitet. An den preußiſchen und ſächſiſchen Schulen wird ſie ebenſo wie in Heſſen und Hannover faſt überall gefunden, vielleicht nur mit Ausnahme mancher großen Städte, wo das Band, welches Lehrer und Schüler auch außer der Schulzeit zu einem Ganzen vereinigt, überhaupt ein loſeres iſt. Schon in den älteſten ſächſiſchen Schulordnungen für die Fürſtenſchulen und andere Gymnaſien kommen hierauf bezügliche Beſtimmungen vor, in neuerer Zeit aber iſt es den preußiſchen Generalſuperintendenten durch die Inſtruction für die Viſitation der höhern Schulen zur Pflicht gemacht, auf die Erhaltung, Herſtellung oder Einführung der gemeinſchaftlichen Abendmahlsfeier an den bezeichneten Anſtalten zu ſehen. Wenn die Sitte in einigen andern Theilen Deutſchlands, namentlich in einigen ſüddeutſchen proteſtantiſchen Ländern, weniger Eingang gefunden hat, ſo ſcheint, abgeſehen von zufälligen Umſtänden, der Grund davon vorzüglich ein doppelter zu ſein, einmal, daß man der Schule das Recht nicht einräumen mag, die perſönliche Freiheit der Lehrer und Schüler bezüglich auf die Theilnahme am Genuſſe des hl. Abendmahls durch irgend einen Zwang zu beſchränken, und dann, daß man es für natürlicher und zweckmäßiger hält, wenn die Schüler mit ihren Eltern, die Lehrer mit ihren Familien zum Tiſche des Herrn gehen, als wenn ſie durch die allgemeine Schulfeier von ihren nächſten Angehörigen beim Abendmahle getrennt werden. Anſichten dieſer Art haben allerdings etwas Beſtechendes, allein bei näherer Erwägung der Sache können ſie als hinlänglich begründet nicht anerkannt werden.

Was zunächſt die Verpflichtung der Lehrer und Schüler zur Theilnahme an der allgemeinen Feier des hl. Abendmahls betrifft, ſo iſt vor allem Anderen feſtzuhalten, daß die Schule nicht blos eine Lehranſtalt, daß ſie vielmehr weſentlich auch eine religiöſe Gemeinſchaft iſt und als ſolche den Beruf hat, ſowohl chriſtliches Leben nach Maßgabe der ihr eigenthümlichen Wirkſamkeit in ihrem Schooße zu entfalten und zu pflegen, als auch ſich als ein lebendiges Glied der chriſtlichen Kirche, in welcher ſie ſteht, zu fühlen und zu bethätigen. In beiden Beziehungen iſt aber die gemeinſchaftliche Abendmahlsfeier für die Schule von größter Bedeutung. Sie iſt, wenn irgend etwas, ganz dazu angethan, chriſtlichen Sinn und chriſtliches Leben in der Schule zu wecken, zu fördern und einer gedeihlichen Reife entgegenzuführen. Ebenſo iſt ſie unſtreitig das geeignetſte Mittel, durch welches die Schule Zeugniß von ihrem Bekenntniß und ihrer Verbindung mit der Kirche ablegen kann. Demnach darf aber die Theil-

nahme an der gemeinſchaftlichen Abendmahlsfeier auch nicht als ein willkürlich aufgelegter, läſtiger Zwang für die Mitglieder der Schule angeſehen werden; ſie ſtellt ſich vielmehr als ein weſentliches Moment im Organismus der letztern, als ein integrirender Theil des Lehrer- und Schülerberufs, als eine zwar ernſte und heilige, aber auch natürliche und leichte Pflicht heraus. Wo ein ächt chriſtlicher Geiſt in der Schule waltet und Lehrer und Schüler ihr mit ganzem Herzen angehören, da wird es für den Einzelnen einer äußern Nöthigung gar nicht bedürfen, ſein eigenes Verlangen wird ihn zum gemeinſamen Genuß des hl. Mahles hinziehen.

Gegenüber der Behauptung, daß durch die von der Schule veranſtaltete Abendmahlsfeier Lehrer und Schüler verhindert werden, mit ihren Familien und nächſten Angehörigen zum Tiſche des Herrn zu gehen, iſt beſonders darauf hinzuweiſen, wie leicht die Feier des hl. Abendmahls in der Familie mit der in der Schule vereinigt werden, oder auch neben dieſer beſtehen kann. In Darmſtadt iſt die öffentliche Communion des Gymnaſiums mit der Confirmation und dem erſten Abendmahlsgenuſſe der jüngern Schüler verbunden, und es betheiligen ſich daran nicht nur die Eltern der Neuconfirmirten, ſondern auch andere, der Schule mehr oder weniger naheſtehende Perſonen (ſ. H. Palmer, religiöſe Vorträge beim Gymn.-Gottesdienſte in Darmſt. S. XVI.). Anderwärts pflegen wenigſtens die Lehrerfrauen ſich der Schulfeier anzuſchließen und mit ihren Männern zuſammen zum Abendmahle zu gehen. Ueberdies kann aber das Recht der Familie noch dadurch gewahrt werden, daß die Schule ihre öffentliche Abendmahlsfeier nicht allzu oft wiederholt und ſo den Eltern der Schüler Raum läßt, mit dieſen noch für ſich das hl. Mahl zu genießen. Da wo der größere Theil der Schüler in der Familie lebt, dürfte für die Schule jährlich eine einmalige allgemeine Abendmahlsfeier, an Penſionaten und dergleichen Anſtalten, wo die überwiegende Mehrzahl aus auswärtigen Zöglingen beſteht, eine zweimalige zu veranſtalten ſein. — Selbſtverſtändlich iſt's, daß die Abendmahlsfeier ebenſo wie die ihr vorausgehende Beichte in der Kirche abgehalten wird; dagegen erſcheint es ganz zweckmäßig, wenn in der Schule vorher eine vorbereitende Anſprache an die Schüler gerichtet wird, in welcher die jedesmaligen religiöſen Bedürfniſſe der Schüler beſondere Berückſichtigung finden. Dr. **Weidemann.**

Abendmahl, ſ. Confirmation und Abendmahl.

Abendſchule, ſ. Fortbildungsſchule.

Aberglaube — iſt eine Krankheit des Glaubens, deren Urſachen, Sitz und Kennzeichen ſo verſchiedenartig ſind, daß es unmöglich wird, ſie kurz zu definiren, und ſicherer erſcheint, anſtatt die Abſtraction eines allgemeinen Begriffes zu geben,*) die im gewöhnlichen Leben ſich darbietenden wichtigeren Krankheitsbilder aufzuzeigen. — Jene Krankheit kommt in allen Schichten des menſchlichen Bewußtſeins vor. So in der der ſinnlichen Wahrnehmung, indem ein Sinnenſchein für die Wirklichkeit gehalten wird — die Sonne ein goldener Teller, der Mann im Monde: es fehlt hier an der Correctur des einen Sinnes durch die andern und an der Regulirung der ſinnlichen Wahrnehmung durch den Verſtand, ohne deſſen Hinzutritt jene nicht berechtigt iſt, Urtheile über das Wahr-

*) Definitionen von Reinhard: religiöſer Aberglaube = der Fehler, wo man ſich bei der Erkenntniß und Verehrung Gottes nicht nach den Geſetzen der Vernunft, ſondern nach vermeintlichen Erfahrungen und Eingebungen der Phantaſie richtet; phyſiſcher A. = wo man ſich bei der Beurtheilung und dem Gebrauch der natürlichen Urſachen, denen man einen Einfluß auf unſer Schickſal zutraut, nicht nach den Geſetzen der Vernunft, ſondern blos nach vermeinten Erfahrungen und den Eingebungen der Phantaſie richtet. Röhr: = Glaube an etwas Ueberſinnliches ohne hinreichende innere Gründe und nur auf die äußere Autorität geſtützt. Ammon: = ein verkehrtes Urtheil über den Cauſalzuſammenhang der Dinge nach einer myſtiſchen Anſicht der unſichtbaren Welt. Nitzſch: = geſetzwidrige Zerſetzung und Vermiſchung der Grunderkenntniſſe des Geiſtes von Gott und Welt mit den Thatſachen des ſinnlichen Bewußtſeyns. S. d. Artikel Aberglaube von Tholuk in Herzogs Encyklopädie.

genommene zu fällen. Demnach entſteht Aberglaube bei wachen Sinnen aber ſchlummernder Urtheilskraft, indem ſodann die Phantaſie an die Stelle der letztern tritt, um die ſinnliche Wahrnehmung im Bewußtſein unterzubringen, dem Vorſtellungskreis einzureihen, z. B. Sonnenfinſternis als Kampf eines Drachen mit der Sonne, ſie zu verſchlingen, im Aberglauben der Türken vorſtellig gemacht, die unſichern Geſtalten im Zwielicht des Mondſcheins, das Rauſchen und Flüſtern in der Einſamkeit des Waldes, — die Gelegenheitsurſache der Geſpenſterfurcht und der Bevölkerung unheimlicher Orte mit umgehenden Geiſtern. — Auch der Verſtand hat gewiſſermaßen ſeinen Aberglauben, indem er irrige Schlüſſe bildet und darauf weiter baut, oder von Andern erzeugte falſche Urtheile und Schlüſſe auf Autorität hin ſich aneignet. Dieß beweist die Geſchichte der Philoſophie, ſofern gerade die Irrthümer und Einſeitigkeiten der berühmten Denker von den Schülern am begierigſten aufgenommen, am eifrigſten verfochten und ausgebreitet werden, bis wieder ein neuer Irrthum den alten ablöst oder dieſer ſich von ſelbſt ausgelebt hat. Die Pädagogik ſelbſt iſt reich an ſolchem verſtandesmäßigem Aberglauben, da das Heil der Welt von irgend einem neuen Syſtem erwartet wird, welches doch bei näherer Betrachtung oft nur durch Uebertreibung einzelner Momente, alſo durch Mangel an Urtheil Aufſehen erregt. Ein ſolcher Aberglaube war z. B. der Glaube an die alleingeſcheidmachende Kraft der Denkübungen, welchem gegenüber der an die Bildungsallmacht des Stofflichen, ſei es ein realiſtiſches (Naturkunde u. ſ. f.) oder ein ideales (Religion), wiederum als pädagogiſcher Aberglaube ſich aufthut, indem je eine Einſeitigkeit die andere verketzert, beide aber im Verketzern der Nüchternheit übereinkommen. Wie viel Verſtandes-Aberglauben in politiſchen Meinungen und Syſtemen ſei, lehrt der Tag — opinionum commenta delens, z. B. der an das allein den Volkswillen repräſentiren ſollende allgemeine Wahlrecht oder der Aberglauben an die abſolute Autorität Eines deſpotiſchen Willens, von welchem Aberglauben je die Nährer deſſelben (Demagogen, Höflinge) ſich ſelbſt nähren, wie die Prieſter vom Götzenopfer. Auch die Naturphiloſophie früherer Zeit, den leeren Raum ihres Nichtwiſſens aus Mangel an Forſchung mit Phantaſiegebilden, welche aber als Denkproducte ſich gebärden, ausfüllend, wie die exacte Naturwiſſenſchaft jetziger Zeit, aus Mangel an Einſicht in ihre Grenzen in das Gebiet des Geiſtigen hinüberpfuſchend und die Thatſachen des Glaubens s. v. v. niederglaubend, haben Aberglauben des Verſtandes erzeugt. Man muß dieſe Art von Aberglauben eine Krankheit der Anmaßung des Verſtandes, da er über Gebühr an ſich ſelbſt glaubt, jene erſtere aber, da den Sinnen ohne Urtheil geglaubt wird, die Krankheit des ſchlafenden Verſtandes nennen, übrigens ſchon hier ſich merken, daß Freiheit vom Aberglauben nicht ohne weiteres das Privilegium der ſogenannten Gebildeten ſei.

Das eigentliche Gebiet des Aberglaubens im engeren und gewöhnlichen Sinn aber iſt das religiöſe, und hier kommt er theils als Erbkrankheit vor, deren Anfänge ſich nicht ſelten in das heidniſche Alterthum zurückerſtrecken, in welcher Beziehung man aus dem Wort gerne den Sinn von Ueberhang eines alten Glaubens, wie in superstitio das superstes, heraushört, theils als neu entſtandene Krankheit, local und auf einzelne Perſonen oder Gegenden eingeſchränkt endemiſch, oder epidemiſch durch Miasma oder Contagion ſich weit hin ausdehnend, chroniſch oder acut. Meiſtens beſteht dieſe religiöſe Krankheit in einem Zuviel, ſofern dabei mehr als wahr iſt für wahr genommen, der Glaube überladen wird, daher die Sprachforſchung das Aber in dem Sinn von Ueber zu nehmen geneigt iſt (Vgl. Grimms Grammatik und Mythologie; Cotta'ſche Vierteljahrsſchrift 1841. IV. S. 38 u. f. Gedanken über Aberglauben und Aufklärung; und Tholuk's Artikel in Herzogs Encyklopädie). Nur darf man ſich dieß nicht ſo vorſtellen, als ob Aberglaube nichts anderes wäre als Glaube + Aber, ein quantitativer Zuſatz des Ueberflüſſigen zu dem Aechten; denn obwohl dieß zuweilen vorkommt, daß gläubige Gemüther daneben noch einen leichten Anflug von Aberglauben haben, ſo iſt doch vielmehr die Regel dieſe, daß letzterer an jenem zehrt, wie eine Afterorganiſation

am Körper, und daß dieſe Afterbildung aus Mangel an Glaubensbildung, aus innerer Störung und ungeſunden Säften hervorſproßt und auf den Glauben ſelbſt ſtörend und misbildend zurückwirkt. Eben darum iſt der religiöſe Aberglaube, ſoſehr er auch in einzelnen Erſcheinungen den Spott herausfordert, doch im Grunde ſicher nicht zum Lachen, ſondern eine gar ernſtlich zu nehmende Sache, zumal er ſelten ſich mit der Verunſtaltung der Gedanken begnügt, ſondern nicht minder den Willen angreift.

Daß in unſerem deutſchen Volk noch eine Menge von Reſten des alten, zertrümmerten Naturdienſtes, wie ihn die Germanen hatten, bevor auf dieſen Wildling das veredelnde Reis des Chriſtenthums gepfropft wurde, vorhanden ſeien, hat Grimm zu deutlicherem Verſtändniß gebracht. Nicht aber ſind jene Reſte in ihrer unmittelbaren Natürlichkeit vorhanden, ſondern was wir von ſolcher Superſtition haben, das iſt Carricatur, gemäß dem innerlich bis heute noch unvollendeten Proceß der Chriſtianiſirung, und man kann ſagen, daß in dieſem Proceß die alten Geſtalten, wie ſie dem Deutſchen Gegenſtände der Verehrung und der Furcht waren, nicht ſowohl ausgerottet, als vielmehr umgeſtaltet und (z. B. die weiſen Frauen zu Hexen) verzerrt worden ſind. Das Chriſtenthum hat in ſofern dieß wenigſtens bewirkt, jene Gebilde der heidniſchen Vorſtellung in den Gemüthern mit dem böſen Gewiſſen zu behaften, daß ſie ſich nicht öffentlich ſehen laſſen können, denn ſie ſind häßlich, böſe, wild, oder wo noch ein gutmüthiger Zug in ihnen, komiſch, kindiſch, eingeſchrumpft, ſie führen ein in den dunkeln Grund des Bewußtſeins zurückgedrängtes Leben, von wo aus ſie immerhin ſchreckend und neckiſch hervorwinken, aber nimmermehr das Tageleben ſich völlig zu unterwerfen vermögen. Es iſt ein Hausglauben, der ſich vor dem Kirchenglauben ſcheut, vor welchem er kein gutes Gewiſſen hat, der ſeine Culte verbirgt, obwohl er nicht mehr criminell verfolgt wird, denn er ahnt es von ſich ſelbſt, Spuck und Wahn zu ſein, ohne die Kraft zu finden, daß er von ſich los werde. Kein Wunder, daß unter dem Volk die Furcht vor Hexen und Zauberern vorhanden; iſt es doch, als wärs ihm ſelber angethan, ſich nicht frei machen zu können von uraltem, düſtrem Bann, während es im Licht des Evangeliums zu wandeln ſich berufen weiß. — Aber eben darum iſt es auch ſo ſchwer, dieſem Volksaberglauben beizukommen, denn er ſcheut das Licht, verbirgt ſeine Traditionen mit beſonderem Fleiß vor Geiſtlichen und Lehrern —, wie man dieß ſchon bei Kindern wahrnimmt, welche gar ungern mit ſolchen Vorſtellungen gegen ihre Lehrer herausrücken —, von welchen er zudem gerne annimmt, ſie glauben das ſelbſt, was ſie bekämpfen, und ſtellen ſich nur ſo, als glaubten ſie's nicht, weils ihnen befohlen ſei. — Wie übrigens das Chriſtenthum dem deutſchen Heidenthum ſeine Göttergeſtalten entſtellt, ſeinen Glauben vergällt, ſo hat umgekehrt in dem unvollendeten Proceß dieſes auf jenes theilweiſe entſtellend zurückgewirkt; denn der Teufelsglaube unſeres Volkes hat zwar den Namen und den Begriff des widergöttlichen Weſens an dem Satan aus der Bibel, aber Geſtalt und Beiwerk, Bockshörner, Pferdefuß ꝛc., die greulichen Vorſtellungen von dem Verhältnis des Teufels zu den Hexen, der Teufelscult, wie er im Beſchwören, Schatzgraben ꝛc. getrieben wird, hat ſeine Wurzeln in außerbibliſchem Boden. Bei den Gebildeten gilt daher für abergläubiſch, wer die Verſuchungsgeſchichte für wirklich hält, weil ſie gewöhnt ſind, ſich den Satan nur in der Weiſe des heidniſchen Volksglaubens vorzuſtellen und ihn alſo für längſt ins Fabelbuch geſchrieben halten.

Aehnlich wie dieſe Art von Superſtition zu dem alten Heidenthum, verhalten ſich etliche Vorſtellungen bei dem evangeliſchen Volk zu dem vorreformatoriſchen Glauben. Hieher gehört die Meinung von der Zauberkraft der Hoſtie, daß man ſich für kranke Angehörige Meſſe leſen läßt, den Segensſpruch des Kapuziners oder Prieſters über den Stall begehrt, das Vieh gegen böſe Leute zu ſchützen; in dieſer Beziehung haben häufig ſolche Orte, welche zur Zeit der Reformation bei dem alten Glauben blieben, während rings um ſie her das Volk evangeliſch ward, bis auf den heutigen Tag ſtarken Zulauf.

Solches Alles würde ſich nicht fortgeerbt haben, wäre nicht im Gemüth des Menſchen eine allgemeine Anknüpfung und Neigung, daher denn auch wo alter Aberglaube völlig beſeitigt iſt, neuer von ſelbſt aus dem Boden wächst. So iſt um die Mitte des vorigen Jahrhunderts gerade über die höheren Geſellſchaftsklaſſen, welche in deiſtiſcher, wo nicht atheiſtiſcher Aufklärung ſtunden, jene bekannte Verzauberung gekommen, in der ſie ſich von einem St. Germain, Caglioſtro, Mesmer und Andern zu allerlei myſtiſchem Beginnen und Meinen leiten ließen, und unſerer Gegenwart mußte der graſſe Unſinn des Tiſchklopfens die Einbildung auf ihren hohen Bildungsſtand zerſtören helfen. Denn um wider Aberglauben gefeit zu ſein, hilft nicht der Schliff des natürlichen Verſtandes an ſich, am wenigſten aber, daß man den Glauben verlaſſen hat. Gerade hier pflegt jener vielmehr als eine Art Nothwehr des vernachläßigten tieferen Seelenbedürfniſſes aufzutreten, zugleich ein armſeliges, phantaſtiſches Surrogat der Religion und eine beſchämende Züchtigung der Irreligion. Aberglaube verhält ſich in dieſer Beziehung zum Glauben wie Abgott zu Gott, denn der Abgott iſt das eigene Wahngebild des Herzens, welches Gott verlaſſen hat und doch von dem Bedürfniß Gottes nicht loskommen darf (Apoſtelgeſchichte Kap. 17), daher es ſich ſelbſt ſeine Götter ſchaffen und in ruheloſem Suchen ermüden muß.

Es wäre ganz irrig, blos bei den ſog. ungebildeten Ständen Aberglauben vorauszuſetzen; dieſe Krankheit zieht ſich durch alle hindurch; nicht blos die weltberühmte Kartenſchlägerin Lenormand in Paris iſt deß Zeuge, es gibt auch in Deutſchland Städte genug, da man zu weit geringeren Weibern wallfahrtet, in Equipagen wie zu Fuß, ſei es, daß Zahnweh oder verſchmähte Liebe oder eine geſtohlene Uhr den Antrieb gibt, und die Magier auf dem Dorf, Schmiede, Schäfer, Schinder u. dgl. bringen es nicht ſelten zu einer Praxis, welche an Umfang die der berühmteſten Aerzte erreicht und zu welcher manchmal Leute ihre Zuflucht nehmen, von denen ſich alles Andere eher erwarten ließe. Ein pſychologiſches Problem, das ſich doch unſchwer löst. Denn an und für ſich liegt in der menſchlichen Natur ein Zug nach dem Wunderbaren, bei Vielen ſchlummert er längere Zeit und wacht erſt unter beſondern Umſtänden auf, bei Andern iſt er rege als oberflächlicher Fürwitz oder als ein tieferes intellectuelles Bedürfniß. Wenn nun dieſe an dem Myſterium des Chriſtenthums vorübergehen, welches dem Geiſt nach allen Richtungen hin (Röm. 11, 33. Eph. 1, 17. Kol. 2, 3) Arbeit und Nahrung gewährt, ſo fallen ſie in das Phantaſtiſche, Abenteuerliche, und haſchen nach dem Spuck ſelbſtgemachter Myſterien. Bei jenen aber iſt es gewöhnlich ein unmittelbares, praktiſches Bedürfniß, was ſie dem Aberglauben zuführt, eine größere Noth, welche über ſie kommt, und über welche ſie ſich nicht orientiren können, daraus ſie ſich nicht zu helfen wiſſen. Denn was ſie von Glauben in ſich tragen, das reicht etwa aus für den Bedarf des gewöhnlichen, täglichen Lebens, was über dieſes hinausgeht, macht ſie irre. Z. B. eine Krankheit, welche der ärztlichen Kunſt nicht bald weichen will, weckt den Verdacht, angethan zu ſein, oder wenn auch dieſer Aberglaube überwunden iſt, doch das Horchen auf Erzählungen, wie durch Sympathie oder durch einen „Mann" dem und jenem geholfen worden ſei, und endlich wird dieſer Hilfsweg ſelbſt eingeſchlagen. Es iſt das Unerklärte in unſerem Schickſal, was uns dem Unerklärlichen, Magiſchen entgegentreibt; ſobald wir in unſerem Leben auf dunkle Punkte ſtoßen, gewinnen auch die dunkeln Hilfen einen Reiz für uns; im Uebrigen ganz geſcheide Leute kann man mit naivſter Ueberzeugung von ſolchen dunkeln Hilfen reden und ſie anpreiſen hören. Hier aber muß man einſehen, daß es eben ein oberflächlicher Glaube iſt, welcher dem Aberglauben das Feld räumt, ſobald das Ungewöhnliche erlebt wird; es fehlt an einem gründlichen Eingehen in den erſten Glaubensartikel: ich glaube an Gott Vater, allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erden, und an ſeine Auslegung: ich glaube, daß mich Gott erſchaffen hat ſammt allen Creaturen u. ſ. f. Die eigentlichen Troſtſprüche, die da auf den tiefſten Grund des Herzens dringen, wo ſie aus dem oberſten Himmel geholt ſind, als: „Denen, die Gott lieben, müſſen alle

Dinge zum Beſten dienen;" „ich weiß, daß weder Hohes, noch Tiefes ... mich ſcheiden kann von der Liebe Gottes," und dem gleiche, wenn dieſe ignorirt ſind und ihnen der Eingang geſperrt iſt, ſo bleiben die ſchwierigeren Führungen, die dunkleren Partieen des Lebensweges unerklärt, ſo iſt der Seelengrund unaufgehellt, nicht hereingezogen in die chriſtliche Erleuchtung, und alſo ſobald er aufgeſchreckt wird durch Schickſalsſchläge, ſo reagiert er nicht chriſtlich, ſondern heidniſch, anſtatt mit Gebet, mit Magie, anſtatt mit Vertrauen, mit Verzweiflung — ein Saul, der zu der Todtenbeſchwörerin in Endor wallfahrtet.

Man möge nicht einwenden, es gebe auch eine unſchuldige Art von Glauben an Sympathie und Magie; ganz unſchuldig kann es kaum ſein, ſich ſolchen dunkeln Dingen anzuvertrauen, zumal bekannt iſt, daß faſt bei aller Sympathie Mißbrauch der göttlichen Namen auf Seiten der Leute, die ſie als Gewerbe treiben, ſtattfindet. Aber man muß auch wiſſen, daß noch ganz Anderes als ſolcher Mißbrauch gar nicht ſelten mitunterläuft, die ſogen. ſchwarze Magie, eine Art Teufelscult mit Verwünſchungen, mit Beraubung der Leichen in den Gräbern u. ſ. f., ſo daß hier nicht blos Dunkelheiten, ſondern wirkliche Werke der Finſternis ſind. Daher iſt auch aus dieſem Grund es wiederum mit Spotten über den Aberglauben nicht gethan, ſondern es muß hier neben dem in manchen Aeußerungen Komiſchen eine wirkliche Nachtſeite des menſchlichen Lebens erkannt werden, ſelbſt wenn man nicht daran zu erinnern hätte, wie viel Unfug, Unſittlichkeit (bei Behandlung von Liebesaffairen durch Kartenſchlägereien u. dgl.), Betrug (bei Schatzgräberei), Feindſchaft (aus der Beſchuldigung, eine Hexe zu ſein) und Mißhandlung ſich mit ſolchem Aberglauben zu verbinden pflegt. — Eine beſonders reiche Quelle des verkehrteſten und verderblichſten Aberglaubens eröffnen diejenigen Staaten, welche mit dem Lotto ſich ſelbſt eine Finanzquelle öffnen. Sie irritiren erſt die Sucht, im Schlafe reich zu werden, dann in Folge betrogener Hoffnung und ausgeſaugten Wohlſtandes den dunkeln Drang verzweifelnder Noth, lenken die Gemüther von dem redlichen Verlaß auf Gott zum blinden Vertrauen auf den Zufall, zum phantaſtiſchen Spekuliren auf Mächte, die den Zufall beherrſchen ſollen, daher Traumdeuterei, Kartenſchlagen, Tagewählerei, ſchwarze Magie, nicht ſelten auf Gräbern und an Leichen getrieben, neben Untreue und Diebſtahl der Hausgenoſſen und Ertödtung des Fleißes in der Sparſamkeit. Lotto errichten und wider den Aberglauben ſtreiten, heißt ſich ſelbſt auf den Mund ſchlagen; Kirche und Schule zumuthen, letzteren zu vertreiben, während man erſteres begünſtigt, iſt ebenſoviel als dem zum Trunk Geneigten eine Mäßigkeitspredigt halten, während man ihm die Branntweinflaſche an den Mund hält. Was aber das Lotto den Aermeren, ſind die Spielbanken den Vornehmeren und Reichen, auch hier nicht ſelten Anlaß zu der unſittlichen Thorheit ſchwarzer Künſte wie zu eitlen Verſtandesoperationen mit der Wahrſcheinlichkeitsrechnung. Iſt Politik zugleich Pädagogik im umfaſſenden Sinn, ihr Augenmerk die Volkserziehung, ſo hat man hier einen traurigen Beweis politiſcher Blindheit und unbegreiflichen Widerſpruchs der Staatsfinanzkunſt mit der Erziehungskunſt.

Unſchuldigeren Aberglauben möchte man denjenigen nennen dürfen, welcher ſich ohne beſondere Abſicht mit Zeichendeuten und Tagewählen abgibt. Als z. B. welchen Thieren man beim Ausgehen, auf einer Reiſe zuerſt begegnet, wenn es einem geträumt hat von Gold, Perlen, Hochzeit, Zähneausfallen u. dgl., ſodann die Scheue, am Freitag eine neue Arbeit anzufangen, den Dienſt zu wechſeln, zu reiſen — was in allen Ländern die Eiſenbahnkaſſen an der geringeren Einnahme für Perſonenbillets empfinden. Es gibt eigene Bücher hierüber und eine bunte Tradition, welcher beiſpielsweiſe der Geburtstag des Judas Iſcharioth ein beſonders bedenklicher Tag iſt. Manche leben täglich in ſolchen Vorſtellungen, namentlich Frauen aller Stände, und reguliren guten Theils ihr Thun und Hoffen darnach. Aber es iſt doch hierinnen eine nicht gering anzuſchlagende ſittliche Verkehrtheit. Denn in Allem, das uns begegnet, eine Botſchaft Gottes erkennen, iſt chriſtlich, aber die Ausdeutung zu einem Augurium heidniſch; in Allem, was wir thun, unſern Willen von Gottes Willen lenken laſſen chriſtlich, heid-

nisch aber, uns hiebei nach äußerlichen Merkzeichen richten und unser Leben nach dem Kalender, anstatt nach dem Wegweiser des Ewigen reguliren. Das Bedürfniß spricht sich in jenem Aberglauben aus, nichts Einzelnes im Erleben und Handeln gering zu achten, Jedes, auch das Kleinste, einer höheren Ordnung einzureihen, aber es befriedigt sich rein äußerlich und unfrei; denn so lebt nicht das Kind im Hause, welches von den Augen des Vaters sich leiten läßt, sondern der Unterknecht, der sich einer von Oberknechten octroirten mechanischen Hausordnung unterwirft, daher auch keine moralische Kraft in solchen Vorstellungen liegt, weder für das innere Leben, noch für das äußere, wie sich aus dem oft ganz unsittlichen Wandel solcher abergläubischen Leute erklärt, welche z. B. am Freitag reisen für eine Sünde, aber alle Tage fluchen für keine halten. Es beweist mit für den tiefsittlichen Ernst der mosaischen Gesetzgebung, wie für die Höhe religiöser Vorstellung und die Innigkeit des Verhältnisses zu Gott, wenn dort das Volk gewarnt wird: „daß nicht unter dir gefunden werde ein Weissager, oder ein Tagewähler, oder der auf Vogelgeschrei achte, oder ein Zauberer, oder Beschwörer, oder Wahrsager, oder Zeichendeuter, oder der die Todten frage; denn wer solches thut, der ist dem Herrn ein Greuel; . . . Du aber sollst ohne Wandel sein mit dem Herrn, Deinem Gott." (5. Mos. 18, 10—13. vgl. 3. Mos. 19, 31). Man vergleiche diesen mikrologischen Aeußerlichkeits- und Kalenderdienst mit derjenigen Gesinnung, welche den Wandel nach dem Vorsatz: „es sei in mir kein Tropfen Blut, der nicht den Willen Gottes thut," richtet, um zu erkennen, daß dort die Ahnung eines Numen in Abgötterei ausschlägt und daß ein „Aber" dabei ist, welches den Glauben nicht nährt, sondern daran zehrt.

Aus dem Bisherigen geht schon hervor, wie dem Aberglauben zu begegnen sei. Worauf es vor Allem ankommt, ist Befriedigung der tieferen Herzens- und Geistesbedürfnisse, Erleuchtung des Grundes der Seele, aus welchem die nächtlichen Dinge hervorbrechen; wenn nicht das Licht hinuntergedrungen ist. Christliche Erkenntniß und kindliches Gottvertrauen pflanzen nimmt der Wurzel des Aberglaubens die Nahrung von innen; Beseitigung der Vorurtheile über Naturdinge, durch Mittheilung verständiger Ansichten und überhaupt Gewöhnung zu richtigem Wahrnehmen und Urtheilen die von außen; bei Knaben ist außerdem Herzhaftigkeit und Muth zu üben und wider Gespensterfurcht auch die Ambition ins Feld zu führen. Spott wird nur gegenüber von ganz aberwitzigen Kundgebungen des Aberglaubens am Ort sein, um Scham zu erzeugen und den Verstand aus dem Schlaf zu wecken; dagegen um so größerer Ernst der sittlichen Entrüstung wider das Gottlose, Liebloſe und Unmoralische im Aberglauben. Ex professo ihn bekämpfen ist indicirt, wenn irgend etwas Auffallendes vorausging, seine Verkehrtheit und Verderblichkeit bloß zu legen. Den Streit wider ihn mit Haaren herbeiziehen bewirkt eher das Gegentheil. Auch soll man die Schwachen nicht verletzen ohne Noth, bei welchen der Aberglauben oft nur ein Ueberkleid des Glaubens ist, das mit schneller Gewalt ausziehen Erkältung bewirkt. Ein Lehrer, welcher die Großmütter im Orte wider sich hat, wird die Kinder seiner Schule schwer für sich haben. Verächtliche Behandlung der Abergläubischen scheucht ihren Irrthum ins Verborgene zurück und macht ihn desto zäher; Bekämpfung des Abergiaubens durch Waffen des Unglaubens pflügt blos das Feld um, daß neues Unkraut statt des alten sprießt. Gleichwie die Fledermäuse um die angezündete Lampe flattern, aber vor der Sonne weichen, so weicht der Spuck aus dem alten Heidenthum und aus den heidnischen Regionen des Herzens nicht dem selbstgemachten Schein der oberflächlichen Aufklärung, sondern dem Gotteslicht, das Glauben und Wandel durchleuchtet und das beiehrende Wort im Munde des Erziehers bekräftigt. **A. Hauber.**

Abfragen s. Fragen und Antworten.

Abgang s. Austritt.

Abgangsprüfung in Gymnasien, Realschulen, Volksschuien s. unter Prüfung.

Abgangszeugniß s. Zeugniß.

Abhärtung ſ. Körperliche Erziehung.

Abhören, das, iſt diejenige Thätigkeit des Lehrers, bei welcher er die Schüler das, was ſie zu memoriren hatten, herſagen (recitiren) läßt, um zu ſehen, wie ſie ihre Schuldigkeit gethan haben. Dieſes Geſchäft ſcheint zwar eine ſehr leichte Sache zu ſein, weßhalb es hin und wieder auch vorgerückteren Schülern (Monitoren) übertragen wird, und däucht Manchem langweilig und geiſttödtend, verdient aber richtig angeſehen alle Sorgfalt und kann richtig behandelt zu reichem Segen werden. Denn die Erreichung ſowohl des formalen als auch des materialen Zweckes der Memorirübungen hängt großentheils von der richtigen Behandlung des Abhörens ab.

Zu dieſer gehört zuerſt, daß immer die feſtgeſetzte Zeit für daſſelbe eingehalten werde, damit die Schüler nicht ſaumſelig werden und das Werk in ſeinem gleichmäßigen Gange bleibt. Wenn es überhaupt beſſer iſt, kleinere Aufgaben nach kürzerer Friſt abzuhören als größere nach längerer Friſt, weil die Schüler gar geneigt ſind, das Memoriren auf die letzte Zeit hinauszuſchieben, und dann eine größere Aufgabe nur oberflächlich dem Gedächtniſſe einprägen können, ſo ſollten jüngere Schüler in der Woche wenigſtens zweimal abgehört, bei älteren das Abhören nicht über eine Woche hinausgeſchoben werden. Bei dieſem Abhören darf kein Schüler übergangen werden; der Lehrer muß ſich überzeugen, daß Jeder ſeine Aufgabe vollſtändig und pünktlich gelernt habe, damit nicht theils der Lehrer in den Verdacht der Parteilichkeit kommt, theils einzelne übergangene Schüler für die Zukunft nachläßig und ſicher werden. Dazu iſt aber nicht eben nöthig, daß man Jeden Alles von Anfang bis zu Ende herſagen laſſe, was eben ſo zeitraubend als ermüdend wäre; vielmehr kann man immerhin den einzelnen Schüler nur einen Theil der Aufgabe herſagen laſſen, doch dürfen die Portionen nicht bei allen gleich ſein, ſondern die der Trägheit Verdächtigen ſind mehr in Anſpruch zu nehmen als die notoriſch Fleißigen; auch darf man, damit die Schüler nicht zum Voraus berechnen, was an den Einzelnen kommen werde, nicht in der gewöhnlichen Reihenfolge herſagen laſſen, ſondern muß bald da, bald dort anfangen, auch wenigſtens zum Theil außer der Ordnung aufrufen. Damit kein Betrug von den Schülern verübt werde, iſt es beſſer, die Schüler herausſtehen als an ihren Plätzen ſitzen zu laſſen, und alles Einblaſen und Nachhelfen derſelben untereinander muß verpönt ſein. Jeden Einbläſer ſollte man die ganze Aufgabe ſogleich vollſtändig herſagen heißen. Bei dem Abhören der Memoriraufgaben hat man nicht blos, wie bei der Repetition der Geſchichte, Geographie u. dgl., darauf zu ſehen, daß der Inhalt überhaupt ſich dem Gedächtniß eingeprägt habe, ſondern auch darauf, daß kein Wort, keine Silbe weggelaſſen, geändert, verſetzt werde, nicht nur weil eben dieſe Genauigkeit vorzüglich zur Schärfung und Stärkung des Gedächtniſſes beiträgt, ſondern auch weil ſonſt der Sinn des Textes leicht weſentlich, oft mehr als der Lehrer vermuthet, in der Seele des Schülers geändert werden könnte. Bei Liedern und anderen zuſammenhängenden Memoriraufgaben iſt auch darauf zu achten, daß die Schüler alle Strophen, Fragen, Sätze ꝛc. in der rechten Ordnung ſelber anfangen können, weil ſie ſonſt, wenn die einzelnen Theile zwar richtig auswendig gelernt, aber nicht als ein Ganzes in dem Gedächtniſſe aufbewahrt wären, ſpäter nicht den beabſichtigten vollen Gebrauch davon machen könnten, und weil es eine ſehr heilſame Uebung für das Gedächtniß iſt, nicht blos Bruchſtücke, ſondern auch größere Ganze überſichtlich und zugleich wörtlich genau feſtzuhalten (man denke nur an das ſpätere Behalten einer angehörten Predigt u. dgl.). Von beſonderem Werthe iſt es, bei dem Abhören immer darauf zu ſehen, daß die Schüler Alles langſam, deutlich und mit guter Betonung vortragen; dieß fordert die Achtung gegen den Memorirſtoff, beſonders den religiöſen, wie gegen den Lehrer, und nur ſo kann der Lehrer ſich überzeugen, daß die Schüler ſorgfältig memorirt haben und den Inhalt, ſo weit es möglich und nöthig iſt, verſtehen. Dazu iſt aber erforderlich, daß der Lehrer, wenn er aufgibt, den Memorirſtoff erklärt und den Schülern durch richtiges Vorleſen deſſelben ein Beiſpiel gibt, das

ſie gleich beim lauten Leſen der Aufgabe und nachher beim Recitiren nachzunahmen haben. Aus dem Bisherigen geht zur Genüge hervor, daß es nicht taugt, durch Schüler abhören zu laſſen; denn dieſe ſind ſelten ſo genau und umſichtig wie der Lehrer, leichter zu betrügen, ſelten im Stande, auf guten Vortrag zu halten und das Verſtändniß zu berichtigen, ſelten über alle Parteilichkeit erhaben, wenigſtens bei den als unfleißig notirten Schülern häufig im Verdachte derſelben. — Bei denjenigen Schülern, welche ihre Aufgabe können, bedarf es keines beſonderen Lobes noch einer andern Auszeichnung, da ſie nur gethan haben, was ſie zu thun ſchuldig waren; ſie könnten nur dadurch eitel, wohl auch nachläßig werden; die Aeußerung der Zufriedenheit des Lehrers mag genügen und beſonders bei ſolchen, welchen das Memoriren ſchwer fällt, aufmunternd wirken. Schwieriger aber iſt die Behandlung derjenigen, welche bei dem Abhören nicht beſtanden ſind. Es gehört manchmal nicht wenig Umſicht und Einſicht dazu, zu entſcheiden, ob es bei dem Einzelnen mehr an dem Willen oder an der Kraft oder an der Zeit und Gelegenheit oder an dem rechten Verfahren oder an allem zuſammen gefehlt hat. Darnach hat ſich die Behandlung dieſer Schüler zu richten, und es iſt Sache der Lehrer-Weisheit, in den einzelnen Fällen zu wählen zwiſchen mündlichem Verweiſe, körperlicher Züchtigung, Zurückbehalten im Schulzimmer, Vermehrung der Aufgabe oder Anordnung einer Nachhülfe, Ertheilung einer Anleitung zum Memoriren, Erleichterung deſſelben u. ſ. w. Wo, wenn die Schüler ihre Aufgabe nicht können, blos geſtraft wird, da iſt Gefahr, daß die Stunde des Abhörens, (die gewöhnlich zu den Religionsſtunden gehört,) zur Prügelſtunde werde, der die Schüler mit Angſt und Widerwillen entgegen ſehen, und daß die Luſt am Memoriren, die Freude am Memorirſtoffe und die Liebe zu dem Lehrer verloren gehe. Um die rechte Luſt und den rechten Eifer zu wecken, ſollte der Lehrer vor Allem fern von allem Heuchelſchein — die Kinder fühlen und erfahren laſſen, wie wichtig ihm der Memorirſtoff iſt und wie wichtig er auch ihnen ſein ſoll. Gut wäre es, wenn er ihnen hie und da zeigen könnte, wie er ſelber ihren Memorirſtoff wörtlich inne habe und ohne Buch ihn zu benützen im Stande ſei. Er ſollte ferner den Schülern es zeigen, wie ſie es am leichteſten und angemeſſenſten angreifen können, das, was ſie zu lernen haben, ſich wohl einzuprägen; er ſollte, wo es möglich iſt, mit den Eltern in Betreff der Memoriraufgaben ihrer Kinder reden; er ſollte, was dieſen aufgegeben iſt, die Woche über in der Schule mehrmals leſen, die ſchwächeren Schüler zugleich zur Uebung in der Orthographie mehrmals abſchreiben, das Lied öfters ſingen laſſen. Auch ſollten den ſchwächeren und nachläßigeren Schülern aus der Zahl der vorgerückteren für das Auswendiglernen Gehülfen und Mahner gegeben und bei ſolchen ſchwachen Schülern die Aufgaben in möglichſt kleine Theile je für einen Tag getheilt und ſolche Tagsaufgaben täglich abgehört werden. Dieſe und ähnliche Hülfeleiſtungen lohnen ſich reichlich damit, daß in kurzer Zeit alle Schüler von dem gleichen Eifer und der gleichen Luſt beſeelt werden, was ihnen aufgegeben wird, recht zu lernen, und daß ſo von den Memoriraufgaben nicht eine peinliche Erinnerung, ſondern ein mannigfacher Segen über das ganze Leben der Schüler ſich erſtreckt.

Stockmayer.

Abiturientenprüfung ſ. Prüfung.

Ablernen heißt thun lernen, wie ein Anderer thut, durch bloßes Beobachten, ohne Vermittlung des unterrichtenden Wortes. Das Ablernen beruht auf dem Nachahmungstrieb. Es wird zwar vorzugsweiſe von Fertigkeiten gebraucht, doch kommt es auch im geiſtigen Gebiete vor. So kann ein Sohn wohl ſagen, er habe Geduld und ruhige Haltung in ſchwierigen Lagen ſeinem Vater abgelernt, obwohl in ſolchem Falle die Erwerbung weniger den äußeren Sinnen zu verdanken iſt. In dieſer Beziehung iſt es von großer Bedeutung, welches Verhalten ein Kind vom Andern abzulernen Gelegenheit erhält. Auch kluge Verſtellungskunſt kann man ablernen, auch Rohheit des Betragens und der Sprache! Das Ablernen entſpricht dann der ſo wichtigen unabſichtlichen Erziehung. Auch das unwillkürliche, das unabſichtliche Thun des Er-

ziehers soll so sein, daß der Zögling, welcher es sich aneignet, hiemit etwas gewinnt, selbst in äußeren Dingen, z. B. in Bezug auf die Ordnung in der Zeit, im Aufräumen u. dgl.

Das Ablernen hat im Leben eine wichtige Rolle. Wie viel erwirbt auf diesem Wege ein Kind schon bis zum schulpflichtigen Alter! Den Schatz der Muttersprache eignet es sich vorzugsweise auf diesem Wege zu; eine beschämende Wahrnehmung für den Lehrer, wenn er das Ergebniß seiner didaktischen Künste damit vergleicht. So manche Erfindungen hat der Mensch in ihrer ursprünglichen, unvollkommnern Gestalt der ihn umgebenden Natur abgelernt. Aber auch das Ablernen will gelernt und geübt sein. Es gehören dazu geschärfte Sinne, Disciplin des Geistes, Direction des Willens. Schon früh soll daher dem Kinde, oft ohne daß dasselbe die Absicht merkt, von den Eltern und Erziehern geflissentlich Gelegenheit zum Ablernen gegeben, Geschick und Neigung dazu vermittelt werden. Belehrung durch Schule und Leben ist in vielen Stücken ohne die Gabe des Ablernens auf Seiten des Lernenden fruchtlos. „Thun kann nur durch Thun gelehrt werden," sagt Comenius. Man denke an weibliche Arbeiten, an die Handgriffe und Geschicklichkeiten, an sogenannte Vortheile der Handwerker, an die Erlernung gewöhnlicher Feldarbeiten, an das Turnen. Im Schreiben, Zeichnen und Malen, im Clavier- und Geigenspiel u. s. w. ist Belehrung einseitig und nicht ausreichend, wenn nicht dem mustergültigen Vorthun das Nachthun folgen kann. „Wenn's Einer sieht, gleich hat er's weg." Ein bedeutungsvoller Wink für den Lehrer, nicht nur für Fertigkeiten im engeren Sinne, sondern auch für das, was in andern Unterrichtsgegenständen Sache der Uebung ist: da soll er den Schülern ein rechter Meister sein, denn von einem solchen allein kann man wirklich ablernen. Nachahmung äußerer Sitte und äußeren Anstandes, der Bewegungen und der ganzen Art eines Redners, selbst der Betonung beim Lesen und Sprechen ist theilweis ein Ablernen. Eine besonders wichtige Stellung hat dasselbe in der Bildung des Taubstummen. Dieser lernt sprechen durch Absehen und Abfühlen. — Es scheint, als habe man in früherer Zeit mehr auf das Ablernen gegeben; die Neuerer haben der Natur zuwider das bewußte Thun allein geschätzt und das Ablernen gering geachtet. Die meisten Schulmeister älterer Zeit gelangten hauptsächlich dadurch in den Besitz ihrer Kunst, und sicherlich muß auch heut zu Tage noch dem Ablernen ein gut Theil der praktischen Bildung der Schullehrer nicht aufs Gerathewohl überlassen bleiben, sondern geflissentlich und planmäßig entgegengebracht werden. **Schurig.**

Ablocken s. Katechetik.

Abneigung. Antipathie. Abscheu. Das Gesetz der Anziehung und Abstoßung geht durch die ganze organische und unorganische Welt, und jene Wirksamkeit des Instinctes, der das Thier lehrt, alles seinem Leben und Wohlsein Widerstrebende zu meiden, erstreckt sich noch tief ins Menschenleben hinein. Die gesunde physische Natur des Menschen weist ohne alle Reflexion und Verstandesregel die schädliche Speise zurück und wendet sich mit Widerwillen vom Essen ab, wenn Sättigung erfolgt ist. Und ebenso wendet sich der gesunde moralische Mensch schnell und sicher vom Unwahren, Unreinen, Sittenverderblichen hinweg, ohne über den einzelnen Fall belehrt worden zu sein oder an ein bestimmtes Gesetz zu denken. Dieses Unmittelbare, Instinctartige in den sympathetischen Gefühlen des Menschen, weil es aus dem Lebenstriebe selber hervorgeht, hat seine volle Berechtigung; aber es ist kein Verlaß darauf.

Der Mensch, als vernunftbegabtes Wesen, hat eben eine viel höhere Bestimmung, als blos durch Naturtriebe sich bestimmen zu lassen: er soll mit Bewußtsein handeln und auch seine Gefühle und Triebe sollen sich der Lichtregion des freien, selbstbewußten Geistes nicht entziehen. Da nun aber das Gemüth, in dessen Sphäre die sympathetischen Gefühle gehören, die Einheit ist des naturbedingten Sinnlichen und des naturfreien Uebersinnlichen, so ergibt sich, daß alle Neigungen und Abneigungen nur relative Geltung haben, daß sie als persönliche Gefühle und Richtungen möglicher Weise unter

das allgemeine Natur- und Sittengesetz fallen, aber auch der Art als rein individuell sich erweisen können, daß sie als Anomalieen, der Regel widersprechende Ausnahmen erscheinen. In diesem Falle nennen wir die Abneigungen „Idiosynkrasieen." Es gibt — namentlich im weiblichen Geschlecht — Individuen, welche Widerwillen vor dem Sauren haben, andere, die kein Obst essen, keinen Wein trinken können, ja den Geruch desselben verabscheuen; andere, die Widerwillen vor dem Geruch der Rose haben, dagegen Vorliebe für Gerüche, welche die meisten andern Menschen verabscheuen. Es mag da eine bestimmte Mischung der Säfte, eine Disposition der Nerven zu Grunde liegen, aber diese Disposition wird alsbald auch eine gewisse Art und Vergesellschaftung von Vorstellungen erzeugen, die Phantasie eigenthümlich anregen, und so kann von Seiten der Willkür wiederum eine Idiosynkrasie unterhalten werden, so daß wir in keinem Falle behaupten dürfen, die Abneigung sei rein physisch. „Die Idiosynkrasie erscheint," sagt Rosenkranz in seiner Psychologie, „oft als bloße Zufälligkeit." Warum z. B. Hobbes, sobald er ohne Licht war, in einen an Wahnsinn grenzenden Zustand verfiel, aus dem er sogleich mit der Rückkehr des Lichtes zur Besinnung zurückkehrte, ist räthselhaft. In der Jugend lassen sich solche Verknorpelungen des individuellen Organismus durch strenge Gewöhnung wenn auch nicht aufheben, wenigstens mildern; mit den Jahren aber wurzeln sie bis zur ethischen Unbezwinglichkeit fest, so daß der Mensch dem Mechanismus des Contactes mit dem ihn afficirenden Objecte widerstandslos erliegt." Und ebensowenig dürfen wir von manchen scheinbar rein sittlichen Abneigungen sagen, sie hätten mit dem Physischen nichts zu thun. Mancher findet sich durch eine Persönlichkeit abgestoßen, die mit einer andern äußern Erscheinung ihm vielleicht recht gut behagen würde.

Für den Erzieher folgt daraus, daß er keine Abneigung, sei sie welcher Art sie wolle, ohne besonnene Prüfung gelten zu lassen, sie vielmehr in Zucht zu nehmen habe, auf daß sie durch einen Act sittlicher Freiheit geadelt werde, um sich als berechtigt zu erweisen. Will das Kind diese oder jene Speise nicht essen, so prüfe er vor Allem, was bei dieser Abneigung auf Rechnung der Laune oder Schwächlichkeit des Willens zu setzen, oder was dabei Forderung der individuellen Natur sei, wobei zuweilen der Beirath des Arztes nicht entbehrt werden kann. Es gibt sehr sensible Naturen, die gerade um ihrer Sensibilität willen entschieden abweisen, was ihnen nicht zusagt. Aber auch in diesem Falle soll das Kind seine Abneigung dadurch als berechtigt erweisen, daß es z. B. für die verschmähte Speise keinen Ersatz bekommt durch ein anderes Gericht, vielmehr sich gerne und willig das Opfer der Entbehrung auferlegt. Im Allgemeinen ist es von Wichtigkeit, daß der Mensch sich an alle Speisen gewöhne, denn er ist selten in dem Falle, sich selber den Küchenzettel nach seinem individuellen Geschmacke zu entwerfen, und selbst wenn er dieß könnte, wäre es immer noch heilsam, wenn er gelernt hätte, das Fleisch durch den Geist zu beherrschen und selbst des Geschmackes Meister zu werden. Die Forderung einiger Pädagogen, die Kinder auch an widrige Speisen zu gewöhnen, ist übertrieben; aber gleich übertrieben ist es auch, wenn man aus Weichlichkeit die bittere oder mit einem widerlichen Beigeschmacke behaftete Medicin so in Süßigkeiten eingehüllt wissen will, als müßte das Heilmittel ein Leckerbissen sein. Daß die Medicin gemeiniglich schlecht schmeckt, soll so sein, denn sie ist ein leibliches Zuchtmittel, das zugleich an die moralische Kraft des Kranken sich wendet, die er anwenden muß, um wieder gesund zu werden. Ist das Kind durch seine bisherige Erziehung an Gehorsam gewöhnt, so wird es seine natürliche Abneigung überwinden und die Arznei nehmen, ob sie auch noch so bitter ist.

Der Jugend ist wie die Speiselust, so auch die Sehlust und Spiellust natürlich. Schmeckt das Essen nicht, schließen wir sogleich auf Krankheit und suchen nachzuhelfen; dagegen übersehen wir es leicht oder achten es doch weniger, wenn das Kind am Sehen und Hören keinen Gefallen findet, wenn es für die Spiele seiner Kameraden wenig Theilnahme zeigt und am liebsten mit sich allein beschäftigt ist. Eine sorgfältige Er-

ziehung darf Abneigungen dieſer Art keineswegs paſſiren laſſen. Es kann Kränklichkeit oder eine zu große Empfindlichkeit der Nerven, die alles Lärmen und Toben inſtinctartig abweiſt, die Urſache ſein; in ſolchem Falle iſt leibliche Stärkung vonnöthen und ein allmähliges Zurückführen zum Spiel der Genoſſen ein Act der Heilung ſelber. Es kann aber auch ein übertriebener Egoismus, Stolz und Eitelkeit, welche eine Rolle ſpielen möchten und daran verhindert werden, obwalten; ein Trotz und ein Selbſtgefühl, das oft ſchon früh entwickelt iſt und ſich ſelber zu genügen ſtrebt, iſt nicht ſelten der Grund der Luſt zur Einſamkeit und zu der Abneigung vor geſelligen Freuden. In ſolchem Falle charakteriſirt die Abneigung weit mehr den Zögling, als es je ſeine Neigungen vermöchten, und die Erziehung muß mit allen ihr zu Gebote ſtehenden Mitteln wider ſolchen Egoismus zu Felde ziehen, um die Abneigung in Neigung zu verwandeln. Endlich aber kann das Meiden der Kinderſpiele auch einen edleren Grund haben, der ſich oft bei ſtillen, ernſten, innigen Gemüthern findet, die nur in der Einſamkeit volle Genüge des Daſeins erlangen, denen ihr Leben lang Toben und geräuſchvolle Vergnügungen unlieb bleiben und die ſich in Geſellſchaft nie ſo geben können, wie ſie wohl ſelber möchten. Bei ſolchen Naturen wäre es ganz verkehrt, den läſtigen Spielgeiſt erzwingen zu wollen; aber man ſoll doch ihre Abneigung nicht unbedingt gewähren laſſen, denn die Gemeinſamkeit iſt ein nothwendiges Element des ſittlichen Lebens, da ſich nur in der Gemeinſchaft die ſittliche Kraft entwickelt. Man denke alſo auf Spiele, welche den ſtillen Kindern am meiſten zuſagen, führe ſie ſanft und allmählig in den Kreis ſolcher Kinder, welche ihrem Naturell nicht zu ferne ſtehen. Ein überwiegend melancholiſches Temperament wird ſich in der Regel von dem ſanguiniſchen abgeſtoßen fühlen, das ihm in ſeiner Leichtfertigkeit und Luſtigkeit wie eine Ironie auf die eigene, ernſte Stimmung erſcheint, während der Phlegmatiſche in dem Sanguinicus viel eher eine Ergänzung ſeiner Trägheit findet, und der Choleriens mit ſeiner Feſtigkeit dem Melancholiſchen am meiſten zuſagt. Es iſt ſchon deßhalb ein Segen, wenn in einer Familie mehrere Geſchwiſter gemeinſchaftlich erzogen werden, aber auch, wenn der Unterricht nicht im engen häuslichen Kreiſe, ſondern in der Schulgemeinde ſtattfinden kann, wo die verſchieden temperirten Charaktere ſich anziehen und abſtoßen, aber auch einander ertragen lernen.

Bei phantaſiereichen, zur Reflexion und zum Studium geneigten Charakteren zeigt ſich oft eine Abneigung vor aller Handarbeit und Hülfleiſtung in der Wirthſchaft des elterlichen Hauſes. Aus Rückſicht auf die nützliche Beſchäftigung mit den Büchern wird ſolchen oft manche Arbeit erlaſſen — mit Unrecht, denn es würde gerade dem künftigen Gelehrten zu Statten kommen, wenn er früh gelernt hätte, mit der concreten Wirklichkeit ſich zu befaſſen, und den Phantaſiemenſchen zumal iſt es von größtem Nutzen, daß ſie ihre Aufmerkſamkeit auf praktiſche Dinge fixiren lernen. Charaktere dieſer Art werden zwar nie in geſchickter Handarbeit ſich auszeichnen, aber man gebe ihnen immerhin den Hobel oder Spaten in die Hand und laſſe ſie auch in der nicht zuſagenden Richtung ihre Kräfte verſuchen.

Jede vorhandene Kraft drängt nach Uebung und Bethätigung; Arbeiten, in welchen der Menſch ſeine Kraft zeigen und entfalten kann, werden auch gern gethan und Abneigung pflegt ſich nur da einzuſtellen, wo das Gefühl der in Anſpruch zu nehmenden Kraft nicht ermuthigend iſt. Wenn den Schülern Aufſätze zugemuthet werden, für welche ihnen die Gedanken fehlen und deren Thema ihr Intereſſe kalt läßt, ſo werden ſie mit Widerwillen an die Arbeit gehen. Oder wenn in der „Erklärung deutſcher Claſſiker“ über das, was keiner Erklärung bedarf und in ſeiner Wahrheit und Schönheit nur empfunden werden kann, ein erklärender Wortſchwall ausgegoſſen wird, und durch grammatiſche, hiſtoriſche, culturhiſtoriſche und kritiſch-äſthetiſche Notizen der Totaleindruck ſo abgeſchwächt und alterirt wird, daß der Schüler nicht mehr weiß, ob er das alte, wohlbekannte Gedicht vor ſich hat und ob der alſo tractirte Claſſiker wirklich noch ein Deutſcher ſei: dann darf der Lehrer ſich nicht wundern, wenn ſeine

BIBLIOTECA NAZ. ROMA VITTORIO EMANUELE

Schüler die entschiedenste Abneigung vor dieser „Erklärung deutscher Classiker" offenbaren. Es ist nicht selten, daß sogar vor dem Religionsunterricht diese Abneigung eintritt, wenn z. B. der Lehrer statt überwiegend objectiv die Heilslehre aus der Heilsgeschichte zu entwickeln und dem Verstande mit der Einbildungskraft zu Hülfe zu kommen, sich in breite, dogmatische Erörterungen verliert, oder subjectiv seine Gefühlswelt in überschwenglicher Weise darlegt und Folgerungen zieht, für welche die Schüler keine Prämissen haben. Würden die Lehrer die Mienen ihrer Schüler schärfer beobachten, könnten sie daran ein vortreffliches Barometer und Thermometer der Ab- und Zuneigung haben.

In der Regel zeigen die Kinder Lust zum Beruf ihrer Eltern, da ste im elterlichen Hause die beste Gelegenheit haben, sich theoretisch und praktisch die Berufsthätigkeit des Vaters nahe zu bringen. Die Eindrücke, weil sie in continuirlicher Reihe erfolgen, verbinden sich zu wohlgefügten Ganzen und aus den Anlagen werden Kräfte, die in bestimmter Richtung hervortreten. Es kommt aber auch vor, daß eine ganz andere Berufsart im Stillen die Zuneigung des Kindes gewonnen hat, so daß gegen die mit Vorliebe gehegte und gepflegte Vorstellung die Eindrücke im elterlichen Hause schwach bleiben, und, wo man Neigung vermuthete, plötzlich Abneigung hervortritt. In solchen Fällen ist zunächst zu prüfen, ob nicht etwa eine zufällige Laune, bloßer Ehrgeiz oder eine Unklarheit in der Vorstellung des gewählten Berufes obwaltet; zeigt sich aber die Abneigung in der Gemüthsverfassung, in den Anlagen und Kräften des jungen Menschen wohlbegründet, dann respectire man sie auch und wolle ste nicht mit Gewalt in die entgegengesetzte Neigung verwandeln. Die Individualität soll dem Erzieher heilig sein, wird aber leider aus Bequemlichkeit oder Egoismus desselben oft übersehen, aus Ehrgeiz oder falsch angebrachter Strenge oft in unnatürliche Bahn gelenkt, wo die ursprüngliche Kraft verkümmern muß.

Ist es schon in Bezug auf diese Abneigungen vor gewissen Arbeiten und Berufsarten von großer Wichtigkeit, daß Lehrer und Erzieher ihre Zöglinge scharf beobachten, so mögen sie noch mehr auf ihrer Hut sein, daß keine Abneigung wider ihre Person sich bilde. Dieß geschieht, wenn sie aus übertriebenem Eifer, ihre Auctorität geltend zu machen, den Zögling bei jeder Gelegenheit ihr Uebergewicht fühlen lassen, stets herrisch und barsch gebieten und verbieten, bei dem kleinsten Versehen in Zorn gerathen und immer besorgt sind, zu viel nachzugeben. Gerade darum, weil sie Herrschaft üben wollen, gelingt es ihnen nicht, denn die Achtung und Zuneigung des Zöglings ist eine freiwillige Huldigung, die unfehlbar eintritt, wo sittliche Kraft und Würdigkeit ihm gegenübersteht, aber auch unfehlbar schwindet, wenn die Würde eine künstlich gemachte ist. Das Herz verschließt sich vor solchen Auctoritätsmännern, und entschiedene Abneigung Seitens ihrer Zöglinge ist ihr Lohn. Das Kind hat ein Bedürfniß — man möchte es ein religiöses nennen — zu achten und zu lieben, in seinen Lehrern und Erziehern die sichtbaren Träger der unendlichen Weisheit, Güte und Liebe zu verehren; es fühlt aber auch instinctartig, wenn die Gottheit, die es anbeten soll, keine Liebe hat und nur das Ihre sucht oder es an der Grundbedingung sittlicher Güte, der Gerechtigkeit, fehlen läßt. Sobald die Eltern anfangen, ein Kind vor den andern Geschwistern zu bevorzugen, oder die Lehrer einem Schüler bei Dingen durch die Finger zu sehen, die ste bei dem andern auf das Strengste ahnden: werden Grundsteine zur Abneigung gelegt, auf denen sich nicht selten der Haß ein festes Gebäude errichtet. Ist der Zögling vollends dahinter gekommen, daß der Erzieher anders handelt als er spricht, daß er vom Affect sich leiten läßt und heute kalt ist, wo er gestern warm war, daß er zeitliche Rücksichten höher achtet als das Heil der unsterblichen Seele: dann erscheint ihm Ermahnung und Unterricht wie eine große Lüge und er kann den Erzieher „nicht mehr leiden."

Die Abneigung ist wie die Neigung ruhig; ste kann mit ihrem Objecte lange verkehren, ohne sich äußerlich bemerkbar zu machen; tritt sie lebhaft in's Gefühl, so daß sie eine Gemüthsbewegung hervorruft, nennen wir sie Antipathie, die als

Gegensatz des Begehrens sich zum Abscheu steigert. Weil bei den Kindern der Glaube an die sittliche Persönlichkeit noch so rein und innig ist, tritt auch ihre Abneigung und sittlicher Abscheu um so energischer hervor, als sie noch nicht gleich den Erwachsenen gelernt haben, ihre Abneigungen unter dem weiten Mantel des conventionellen Anstandes zu verbergen. Wir berühren hier einen der schwierigsten Punkte der Erziehung: der junge Mensch soll die Pietät gegen seine Erzieher nicht verletzen, soll sich nicht zum Censor der Erwachsenen aufwerfen, in geselligen Verhältnissen bewahrt bleiben vor dem pharisäischen Hochmuth, der da spricht: „Ich danke Dir, Gott ꝛc.“ — soll aber auch in seinen Sympathieen und Antipathieen, insofern sie auf gutem sittlichen Grunde ruhen, nicht geschwächt werden. Denn so sehr auch Liebe und Duldung im Geist des Christenthums liegt und in der evangelischen Pädagogik keine Leidenschaft gepflegt werden darf: so ist doch hinwiederum die kräftige Liebe des Guten nicht ohne energischen Haß alles Unlauteren und Bösen, wie Christus unser Herr und Meister in seinem Verkehr mit den Pharisäern uns selber das Beispiel gegeben hat. In dem Maße, als das Gute begehrt wird, muß auch das Böse verabscheut werden und muß auch die entschiedenste Abneigung sich offenbaren wider die, welche uns von der Bahn des Guten ablenken oder mit ihrer Heuchelei uns täuschen wollen. Es kann da, wo das sittliche Gefühl sich gleichsam in einem Brennpunkte sammelt und der Affect der Ausdruck des reinsten Selbstbewußtseins ist, eigentlich gar nicht von Affect und Leidenschaft im gewöhnlichen Sinne die Rede sein. Der sittliche Abscheu ist nur die andere Seite der sittlichen Begeisterung für das Gute, Wahre, Edle, und als solcher vollkommen berechtigt. Tritt er energisch bei gewissen Gelegenheiten im Zögling hervor, so wird sich der tactvolle Erzieher dessen freuen, er wird diese heilige Gluth lebendig erhalten, aber auch dem Zögling zum Bewußtsein bringen, daß Niemand den Nächsten richten dürfe, am allerwenigsten die Jugend, die noch so wenig geprüft und versucht worden ist. In dieser Hinsicht haben oft Eltern gegen die Lehrer, Lehrer gegen die Eltern die Grenzen der Pietät zu schützen, im geselligen Verkehr ein bescheidenes Schweigen zu gebieten, ohne die Schärfe des sittlichen Urtheils abzustumpfen und ohne dem sittlichen Freimuth Abbruch zu thun, der die conventionelle Form nicht über die Wahrheit erheben mag. Leider wird in unserem abgeschliffenen Culturleben der sittliche Instinct, die Unmittelbarkeit des Gefühls nicht minder frühzeitig geschwächt wie die auf sittlichem Bewußtsein und klarster Erkenntniß ruhende Abneigung, und es geschieht „der Höflichkeit willen“ nicht selten, daß der junge Mensch seinen Widerwillen gegen eine moralisch schlechte Persönlichkeit nur zu bald überwinden und in jene moralische Indifferenz überleiten lernt, die weder warm noch kalt ist. **A. W. Grube.**

Anm. d. Red. In Bezug auf eine andere Art von Abscheu begnügen wir uns, eine Stelle von Raumer (in abgekürzter Form) beizusetzen (Gesch. der Päd. III, b. S. 185): Die bei Mädchen so gewöhnliche Scheu vor Spinnen, Raupen, Mäusen und andern unschädlichen Thieren kann durch sorgsame, verständige Eltern schon sehr früh abgewöhnt werden, ohne daß man im geringsten der weiblichen Zartheit zu nahe träte. Diese Scheu vor jedem den Sinnen widerwärtigen Anblick hängt mit etwas viel Wichtigerem genau zusammen. Die nämlichen Mädchen, welche erklären, sie können keine Spinne berühren, keine Maus sehen, ohne zu erschrecken, pflegen auch zu sagen, sie können keine offene Wunde sehen, keinem Aderlaß anwohnen, überhaupt „kein Blut sehen.“ Und doch ist es jeder wahren Hausmutter Pflicht, im Hause und in der Nachbarschaft alle Dienste einer barmherzigen Schwester zu verrichten, wenn es Noth thut, und unerschrocken, besonnen und geschickt hilfreiche Liebe zu üben.

Abrichten, Dressiren ist ein Beibringen bloß äußerlicher Fertigkeiten, wobei man von der Basis innerlicher Entwicklung völlig absieht und blos zufällige Zwecke, sei es das eigene Vergnügen oder der eigene materielle Vortheil, im Auge hat. Der abzurichtende Gegenstand wird also als ein Wesen ohne persönlichen Werth, als ein Wesen, das kein Recht auf innerliche Ausbildung hat, folgerichtig dann auch als bloße Sache, als bloßes Mittel, nicht als Selbstzweck behandelt. Hieraus ergibt sich, daß der Mensch nie und unter keinen Umständen zum Gegenstand der Abrichtung ge-

macht werden darf. Sofern aber zur Aneignung von Fertigkeiten immerhin noch das Vermögen ſeeliſcher Willkür nöthig iſt, ſo können ſeelenloſe Geſchöpfe, z. B. Pflanzen, Steine, nicht zur Abrichtung verwendet werden. Es bleibt alſo als eigentliches Gebiet, in welchem die Abrichtung berechtigt und möglich iſt, nur die Thierwelt übrig. Der Menſch *darf*, die Pflanze u. ſ. w. *kann* nicht abgerichtet werden. Pferde, Hunde, Falken u. ſ. w. werden abgerichtet, indem man ihre thieriſchen Fähigkeiten und Triebe benützt, um ihnen gewiſſe Fertigkeiten beizubringen, die man zum eigenen Vergnügen oder Nutzen auszubeuten beabſichtigt. Aber auch hier ſchon empört ſich unſer ſittliches Gefühl und brandmarkt es als eine Mißhandlung des Thiers, wenn die Dreſſur die in der Natur, in den Anlagen und Bedürfniſſen des Thiers gegebenen Schranken nicht achtet. Ein an der Menſchenwürde begangener Frevel aber iſt es, wenn menſchliche Perſonen zur Abrichtung mißbraucht werden. Sie iſt jedoch nur bei noch unerzogenen, aber erziehungsfähigen Perſonen möglich. Man rechnet ſie gewöhnlich zu den *einſeitigen* Erziehungsweiſen und das iſt ſie allerdings in ſo eminentem Sinn, daß man ſie eigentlich nicht mehr Erziehung nennen kann. Die wahre Erziehung hat immer die Totalität des Weſens ihres Zöglings im Auge, ſie ſucht nicht die äußere Seite des Menſchen auf Koſten der innern zu cultiviren; ſie ſucht den ganzen Menſchen zu dem heranzubilden, was er ſeinen Anlagen und ſeiner Beſtimmung gemäß werden kann und ſoll, und ſchließt ſich bei ihrem Geſchäft ſtets an die innere Entwicklungsſtufe ihres Zöglings an. Die Abrichtung verläugnet das Geſetz harmoniſcher und allſeitiger Bildung, ſie reißt das nach außen gerichtete Seelenleben von der Wurzel des inneren Geiſteslebens los und arbeitet blos daran, die äußeren Seelen- oder gar nur Körperthätigkeiten zu glänzender Virtuoſität zu bringen, ohne für den geiſtigen Unter- und Hintergrund zu ſorgen. Sie tritt auf dem Gebiet der menſchlichen Erziehung in dreifacher Richtung auf. Man kann unterſcheiden zwiſchen *gewerblich-künſtleriſcher, ſittlicher* und *intellectueller Abrichtung*. 1. Die *gewerblich-künſtleriſche* Abrichtung kommt z. B. vor, wenn Kinder von früheſter Jugend an zu Seiltänzerkünſten, zu theatraliſcher Production (man erinnere ſich an das herumziehende Kinderballet der Madame Weiß), zum muſikaliſchen Virtuoſenthum u. ſ. w. dreſſirt, oder, wie es bei Fabrikkindern häufig der Fall iſt, zu mechaniſcher Handarbeit verwendet werden, ohne daß weder für ihre allſeitige innere Ausbildung geſorgt *), (es geſchieht dieß höchſtens auf einſeitige Weiſe, ſo weit es der Zweck der Dreſſur erfordert) noch der freien Selbſtbeſtimmung in Abſicht auf die Wahl ihres Lebensberufs Rechnung getragen wird. Häufig ſtreift die Erziehung zur Arbeit in unſern niederen Ständen überhaupt an Dreſſur, überall nämlich, wo es an einem edleren ſittlichen Familiengeiſt fehlt und die Kinder blos als Maſchinen zum Broterwerb angeſehen und behandelt werden. 2. Die zweite Art der Abrichtung, die *ſittliche*, ſollte freilich eigentlich unſittlich heißen, denn ſie iſt nicht nur an ſich ſelbſt, wie jede Abrichtung eines Menſchen, eine Unſittlichkeit, ſondern auch eine Abrichtung nicht zur Sittlichkeit, ſondern zur Unſittlichkeit. Sie begegnet uns am häufigſten in den Extremen der Geſellſchaft, in den höchſten und in den niederſten Ständen. Findet ſich doch bei letzteren nicht ſelten eine förmliche Dreſſur der Kinder zum Stehlen, Betteln, Lügen u. dgl., die zu einer Art von Kunſt ausgebildet iſt, indem dabei nicht blos der durch das Beiſpiel der Eltern angeregte Nachahmungstrieb in Anſpruch genommen wird, ſondern wie bei Thieren künſtliche Abrichtungsmittel, die auf die ſinnlichen Triebe des Begehrens und Verabſcheuens berechnet ſind, angewendet werden, z. B. Leckerbiſſen und andere ſinnliche Reizmittel, oder Hunger und Schläge. In den höheren Ständen wird das Kind zuweilen z. B. in die conventionellen Formen des Anſtands und der Höflichkeit ſo einexercirt, daß es ſich wie eine Drahtpuppe in der Geſellſchaft bewegen lernt, dabei aber die Pflan-

*) Daß es lobenswerthe Ausnahmen gibt, ſieht man aus B. A. *Hubers* Engliſchen Reiſebriefen S. 68. 80 ff., wo ſehr Anſprechendes aus England berichtet wird. Mit obigem ſoll daher nicht die Verwendung der Kinder zur Fabrikarbeit abſolut verworfen werden.

zung der Menschenachtung und Menschenliebe, von welcher jene Formen die äußeren Zeichen sein sollten, völlig außer Acht gelassen. Nebenbei wird die hierin liegende Einseitigkeit noch dadurch verstärkt, daß dem Kinde diese Tugenden fast als die einzigen, jedenfalls als die höchsten dargestellt werden. 3. Die intellectuelle Abrichtung ist in unserer Zeit, obwohl sie die Schlagwörter „Naturgemäßheit," „allseitige Entwicklung," „harmonische Bildung" so gern im Munde führt, verbreiteter, als man glaubt. Unsere Zeit huldigt auf dem Gebiet des Unterrichts theils einem einseitigen Formalismus, theils einem einseitigen Materialismus. In formaler Beziehung legt sie ein übermäßiges Gewicht auf die Ausbildung des Verstandes, so daß diese vielfach sich bis zum Extrem einer Verstandesdressur verirrt hat, die es blos auf geläufigen Vollzug logischer Functionen ohne alles sachliche Verständniß abgesehen hat. Man denke z. B. daran, wie mancher Lehrer seine Schüler zu katechetischer Virtuosität in der Entwicklung religiöser Begriffe zustutzt, während es bei ihnen an aller inneren, geistigen und gemüthlichen Erfassung und Erfahrung des Objects fehlt, an die sogenannten Denk- und Sprachübungen, die in papageyartiges Maulbrauchen ausarten, an den formalen Sprachunterricht, der alle grammatikalischen Terminologieen bis zu bewundernswürdiger Geläufigkeit einübt, ohne daß dadurch wirkliche Aneignung der Sprache erzielt würde, sodann an so manche in Schulen betriebene Kunststücke, z. B. Rechen-, Gesang-, Declamirkunststücke, bei denen es an allem geistigen Hintergrund fehlt. Diese Verstandesdressur verläßt den naturgemäßen Weg harmonischer Bildung, bei welcher alle Seelenkräfte in steter Wechselbeziehung und Wechselwirkung gehalten werden und legt den Grund zur Verkümmerung und Verkrümmung der Persönlichkeit; denn sie macht, so viel an ihr ist, ihren Zögling zu einem oberflächlichen, für alles tiefere Denken unfähigen, den Gebieten des höheren Geisteslebens entfremdeten, also höchst bornirten, dabei aber doch über alles, was seinen Horizont übersteigt, anmaßend absprechenden, gemüthlosen Verstandesmenschen. In materialer Hinsicht verlangt unsere Zeit, daß der Unterricht dem Kinde möglichst viele und vielerlei „nützliche" Kenntnisse in möglichst kurzer Zeit beibringe. Der Unterricht soll „praktisch" sein; was man nicht „brauchen" kann, hat keinen Werth; das „non scholae sed vitae" wird in craß utilitarischem Sinn ausgedeutet. Deßwegen Kenntnisse und zwar nützliche; denn Kenntnisse sind Geld, sagt der Deutsche, wie der Engländer: time is money. Folgt die Schule diesem Impuls des Zeitgeistes, so muß sie nothwendig zur Dressiranstalt herabsinken, die nur noch Zeit für die multa, keine mehr für das multum hat, die nur auf das Anlernen, nicht mehr auf das Erlernen, nur auf glänzende Resultate hinarbeitet, ohne sich eines der geistigen Entwicklungsstufe des Schülers angemessenen Unterrichtsganges zu befleißen. Der ehrgeizige Lehrer, dem das Lob der Menschen und nicht das wahre Wohl seiner Schüler die Hauptsache ist, geräth unvermeidlich auf diesen Abweg; denn die blinde Menge, die nur aufs Aeußere sieht, staunt die Ergebnisse der mechanischen Dressur bewundernd an. Es ist aber unter der Würde der Schule, sich dazu herzugeben; denn sie ist keine Fabrik für Modeartikel, die sich nach dem Geschmack ihrer Kunden richten muß, und wenn auch die Welt betrogen sein will, so folgt daraus noch nicht, daß es erlaubt ist, sie zu betrügen. Richtig sagt daher L. Kellner (Pädagogik der Volksschule in Aphorismen 79.): „Je mehr eine Schulanstalt in ehrlicher und gediegener Weise ihre wahren Zwecke mit ernstem Eifer erstrebt, je mehr sie den inwendigen Menschen erfaßt und auferbaut, desto weniger fallen die Leistungen prunkend und prahlerisch ins Auge, desto einfacher und natürlicher geht alles zu." Zerrenner (Grundsätze der Schulerziehung u. s. w. Magdeburg 1827 S. 11.) sagt: „Wie eine Erziehung ohne Unterricht nie ihre Zwecke erreichen würde, so ist auch jeder Unterricht, der nicht erziehend ist, der nicht bei dem Mittheilen von Kenntnissen und Geschicklichkeiten stets auf die gesammte Bildung hinzuwirken sucht, ein bloßes Abrichten und bewirkt ein bloßes Anlernen; er ist ein schlechter Unterricht, weil er nicht so ist, wie er sein soll und nicht leistet, was er leisten soll. Wie alle Erziehung Unterricht fordert, so muß aller Unterricht erziehend sein." Uebrigens hat jedes elemen-

tariſche Erziehen und Unterrichten nothwendig etwas Mechaniſches an ſich, ſofern es ſich dabei darum handelt, dem Kinde gewiſſe Gewöhnungen, z. B. an Arbeit, Reinlichkeit, Gehorſam, gewiſſe Fertigkeiten, z. B. im Leſen, Schreiben, Rechnen, ſo wie eine gewiſſe Menge poſitiver Kenntniſſe beizubringen. Darum darf man aber keineswegs jede elementariſche Erziehung und Unterweiſung ein Abrichten nennen, ſobald nur jene Gewöhnungen, Fertigkeiten und Kenntniſſe nicht als höchſter und einziger, von den höheren Erziehungs- und Unterrichtszwecken iſolirter Zweck, ſondern bloß als organiſche Grundlage für eine harmoniſche perſönliche Ausbildung behandelt werden. So iſt z. B. die Pflege des Memorirens kein Abrichten, wenn — in materialer Hinſicht — für einen Stoff geſorgt wird, der nach den Geſetzen einer geſunden Pädagogik der Entwicklungsſtufe und den Bedürfniſſen des Kindes entſpricht, und wenn — in formaler Hinſicht — das Gedächtniß nicht auf Koſten der übrigen Geiſteskräfte cultivirt und für innere Aneignung des Memorirten auf angemeſſene Weiſe Sorge getragen wird.

Aus dem bisherigen ergibt ſich auch das Verhältniß der Abrichtung zur Gewöhnung. Beide ſind mit einander verwandt, ſofern es ſich bei beiden darum handelt, durch öftere Wiederholung gewiſſe Fertigkeiten anzubilden; ſie ſind aber von einander verſchieden wie Mechaniſches und Sittliches. Bei der Abrichtung wird der Menſch als Maſchine behandelt, von der man eben nur die prompte Verrichtung gewiſſer Functionen verlangt, bei der Gewöhnung wird der freie Wille zur Hervorbringung der Fertigkeiten in Anſpruch genommen. Die Abrichtung iſt an ſich und unter allen Umſtänden etwas der Menſchenwürde und dem Humanitätszweck Widerſtreitendes, die Gewöhnung iſt dieß nicht nothwendig, ſie kann ſogar bei einer der Beſtimmung des Menſchen angemeſſenen Erziehung gar nicht entbehrt werden. Der Verwahrloſung dagegen ſteht die Abrichtung ſehr nahe. Auf den erſten Blick allerdings ſcheinen ſie wenig mit einander gemein zu haben; denn während bei der Verwahrloſung die Perſonen, welche Erzieher ſein ſollten, um das Kind ſich gar nichts bekümmern und es ihnen gleichgiltig iſt, ob etwas aus ihm wird oder nicht, iſt es der Abrichtung ſehr daran gelegen, es zu Reſultaten und zwar zu ſehr augenfälligen zu bringen; aber dieſe Reſultate kommen, wenn man ſie nach ihrem wahren Werth anſchlägt, mit dem Reſultat der Verwahrloſung auf eins hinaus, auf Verkümmerung, Verrenkung und Verderbniß der menſchlichen Perſönlichkeit; beide vorenthalten dem Kind ſein Recht auf Erziehung. Ebenſo ſtammen beide aus einer und derſelben Quelle, dem Egoismus: die Verwahrloſung gibt ſich mit dem Kind gar nicht ab aus Bequemlichkeit und Trägheit, die Abrichtung gibt ſich mit ihm ab, aber nur, um es als Mittel zur Befriedigung des Ehrgeizes, des eigenen Vergnügens, des Eigennutzes zu gebrauchen; überdieß liegt auch bei ihr das Motiv der Bequemlichkeit zu Grund, denn ſie ſucht ihren Zweck mit möglichſt geringen perſönlichen Opfern zu erreichen, ſie will möglichſt hohe Zinſen aus einem möglichſt geringen Capital, das ſie einſetzt, ziehen. Jede Erziehung, die bei der Wahl der Mittel das Moment der Leichtigkeit und Schnelligkeit zum Princip erhebt, muß mehr oder weniger Abrichtung werden. **L. Völter.**

Abſcheu ſ. Abneigung.

Abſchreiben, d. h. das Nachbilden von Wörterbildern, die das Auge unmittelbar vorher anſchaute, iſt 1. ein Mittel, welches beim Unterricht in der Orthographie angewendet wird, und zwar bildet es die erſte Stufe des orthographiſchen Unterrichts, welche der Stufe des Dictirtſchreibens vorausgehen muß. Das Dictirtſchreiben nämlich, d. h. die Uebung im unmittelbaren ſchriftlichen Darſtellen von Wortbildern, die vorgeſprochen werden und alſo nur mit dem Gehör ſich auffaſſen laſſen, kann erſt dann Platz greifen, wenn die Kinder die Fertigkeit beſitzen, mittelſt des Gehörs und der Einbildungskraft aufgefaßte Wortbilder unmittelbar und leicht in die Schrift zu übertragen, wenn ſie alſo ſchon einen ziemlichen Vorrath von Wortbildern in ſich aufgenommen haben und darin geübt ſind, nicht nur, ſie ſchnell und ſicher zu reproduciren, ſondern auch ohne Schwierigkeit ſchriftlich darzuſtellen. Dieß ſetzt zweierlei Uebungen als Vor-

ſtufen für das Dictirtſchreiben voraus: a. die Kinder müſſen geübt werden, Wortbilder, die ihrem Geſichtsſinn vorgeführt werden, alſo geſchriebene oder gedruckte, ſchriftlich nachzubilden, fremde Schrift in eigene Schrift umzuſetzen, alſo richtig abzuſchreiben, b. ſie müſſen geübt werden, das, was ſie mittelſt der Druckſchrift in ſich aufgenommen und durch öftere Wiederholung ſich angeeignet haben, ſchriftlich wiederzugeben, ohne daß ſie es ſchriftlich oder gedruckt vor ſich haben, d. h. ſie müſſen geübt werden, das Memorirte richtig aus dem Gedächtniß abzuſchreiben. Letzteres kann in weiterem Sinn auch ein Abſchreiben genannt werden, inſofern dabei auch ein Anſchauen der Wortbilder, nur nicht unmittelbar, vorausgeht. Gewöhnlich wird jedoch nur die unter a. beſchriebene Uebung Abſchreiben genannt. Die Uebungen beſtehen anfangs im Abſchreiben von Wörtern, Sätzen u. ſ. w., die in Currentſchrift entweder an die Wandtafel geſchrieben ſind oder in der Fibel ſtehen, dann folgt das Abſchreiben beſtimmter, in den Lehrgang paſſender gedruckter Penſen, z. B. von Sprüchen und Liederverſen, die die Kinder auswendig zu lernen haben, alſo die Verwandlung der Druckſchrift in Schreibſchrift. Manche Methodiker, z. B. F. Otto, verwerfen die Abſchreibübungen als Mechanismus; ſicher aber haben wir ſie als ein treffliches Förderungsmittel der Rechtſchreibung zu betrachten, wenn ſie gut geleitet ſind und Gedankenloſigkeit dabei möglichſt verhütet wird. Die deutſche Rechtſchreibung läßt ſich nun einmal weder durch's Gehör, noch nach Regeln allein lernen; in unzähligen Fällen entſcheidet eben der Schreibgebrauch; dieſer aber läßt ſich am beſten durchs Anſchauen lernen und zum ſorgfältigen Anſchauen ſind die Kinder genöthigt, wenn ſie abſchreiben müſſen. Taubſtumme lernen das Rechtſchreiben bloß durchs Auge, durchs Abſchreiben, und bekanntlich lernen ſie das Rechtſchreiben viel beſſer, als hörende Kinder. „Einmal geſchrieben iſt zehnmal geleſen.“ („Will man mit Plutarch das Leſen mit der paſſiven Bewegung des Fahrens vergleichen, ſo entſpricht das Schreiben der activen Bewegung des Gehens,“ ſagt Wurm „Die deutſche Sprache.“) Der Gedankenloſigkeit aber wird entgegengearbeitet, wenn man dafür ſorgt, daß die Schüler eine Anſchauung und ein Verſtändniß von dem haben, was ſie abſchreiben, wenn die Uebungen in ſtufenmäßigem Fortſchritt vom Leichtern zum Schwereren ſich bewegen und alſo immer neue Schwierigkeiten hinzutreten, und wenn endlich der Lehrer das Abgeſchriebene genau controlirt und jeden Fehler rügt. 2. Das Abſchreiben iſt eine in den Schulen häufig vorkommende Unart, die darin beſteht, daß der Schüler die anzufertigende ſchriftliche Arbeit von ſeinem Nebenſitzer, oder, wenn es eine Hausaufgabe iſt, von irgend einem ſeiner Kameraden abſieht und ſie für eine ſelbſtändige Arbeit ausgibt. Es iſt alſo immer ein Betrug dabei beabſichtigt und widerſtreitet der Pflicht der Wahrhaftigkeit und Gewiſſenhaftigkeit. Dieſe Unart kommt ſowohl bei fähigen als bei ſchwachbegabten Kindern vor. Bei jenen hat ſie ihren Grund entweder im Mangel an Aufmerkſamkeit beim Unterricht, der es ihnen unmöglich macht, die Aufgabe nach Vorſchrift zu liefern, und ſie nöthigt, zu dieſem unſittlichen Mittel ihre Zuflucht zu nehmen, um der Strafe zu entgehen, oder in Bequemlichkeit und Trägheit, welche des Selbſtdenkens überhoben ſein und die Arbeit überhaupt ſo ſchnell als möglich abmachen will. Bei dieſen können die ebengenannten Urſachen auch vorhanden ſein; am häufigſten liegt aber bei ihnen die Schuld in ihrer Unfähigkeit, die geforderte Aufgabe zu bemeiſtern. Dieſe überſteigt wirklich ihre Kräfte, das Ehrgefühl aber oder die Furcht hindert ſie, ihre Unfähigkeit zu bekennen. Mangel an individueller Aufſicht und Lehrart, beſonders an Rückſicht auf die Schwachen, Mangel an methodiſchem Stufengang, fehlerhafte Claſſificatiion, nachläſſige Correctur der gelieferten Arbeiten, Einſchüchterung der Schüler durch unangemeſſene Strenge tragen zur Entſtehung und Verbreitung des Uebels weſentlich bei. Dem Lehrer, der eine genaue individuelle Kenntniß ſeiner Schüler nach ihrer intellectuellen und ſittlichen Beſchaffenheit beſitzt, und der gewohnt iſt, ihre Arbeiten genau durchzuſehen, wird es leicht ſein, den Betrug zu entdecken; er wird aber auch durch Pflanzung von Gewiſſenhaftigkeit und Ehrenhaftigkeit, durch zweckmäßige, nicht zu ſchwere Aufgaben, durch das Abſchnei-

den der Gelegenheit zu verhüten wiſſen, daß dieſes die Charakterbildung wie den ſeientifiſchen Fortſchritt der Schüler gleichmäßig bedrohende Uebel nicht einreiße und wo es eingeriſſen iſt, es zu heilen verſtehen. Ohne Ahndung darf er den Betrug keinesfalls hingehen laſſen. Hat derſelbe in Unfleiß und Bequemlichkeit ſeinen Grund, ſo wird ſelbſtändige Ausarbeitung der Aufgabe in der Freizeit gefordert werden müſſen, in Wiederholungsfällen wird man bei jüngeren Schülern zu körperlicher Züchtigung zu greifen haben. Iſt dagegen der Fehler durch wirkliche Unfähigkeit veranlaßt, ſo wird ein Verweis am Platz ſein, aber der Lehrer wird ſich fragen müſſen, ob er nicht ſeinerſeits einen der oben bezeichneten Fehler gemacht und ſomit ſelbſt einen Verweis verdient habe. Zum mindeſten die gleiche Strafe wird den treffen müſſen, der mit Wiſſen und Willen ſeine Arbeit einem andern Schüler zum Abſchreiben geliehen hat. (S. auch den Art. Hintergehung.) L. Völter.

Abſentenliſte ſ. Verſäumnißtabelle.

Abſolutorium ſ. Zeugniß.

Abſonderung ſ. Strafen.

Abſpannung. Der Phyſiolog Burdach unterſcheidet (ſiehe Erſch und Gruber Encyklopädie) eine doppelte Art der Abſpannung, eine im Kreislauf des Lebens ſelbſt begründete und eine andere, die durch beſondere Anſtrengung herbeigeführt iſt. Die erſtere gleiche der Ebbe und Fluth, dem Winter und Sommer in der Natur. Sie trete periodiſch ein ohne beſondere Veranlaſſung. Symptome derſelben ſeien: Langſames, mühſames Arbeiten, geringe Freude, Reizbarkeit, trägere Verdauung, geringere Haut- und Lungenausdünſtung, trockene Haut, Blutarmuth, ſchlaffes Muskelgewebe, mattes Auge, ſtarres Haar, verminderte Spannung der Körperhaltung. Nach der Kriſis folge ein neuer Impuls aus des Lebens eigener Kraft. Man ſoll ſich während dieſer Abſpannung in den Grenzen mäßiger Anſtrengung erhalten. Daß dieſelbe monatlich ſtattfände, iſt ſicherlich nicht allgemeines Geſetz, am wenigſten im Kindesalter. Dagegen iſt es unleugbar, daß dieſe Art der Abſpannung je zuweilen eintritt, auch bei Kindern, namentlich in den Entwickelungsſtadien. Sie hat körperliche Urſachen, welche aber bei der Einheit unſeres Weſens nach Geiſt und Leib auch den Geiſt in Mitleidenheit ziehen. Rein körperliche und rein geiſtige Abſpannung findet überhaupt nicht ſtatt. Lehrer und Erzieher thun Unrecht, wenn ſie ihre Anforderungen ſolchen Zuſtänden ihrer Zöglinge nicht anpaſſen, doch ſoll man ſich dadurch nicht zu übertriebener Rückſichtnahme verleiten laſſen; der Menſch muß auch lernen, durch körperliche Schwachheit die Kraft des Geiſtes nicht unterjochen zu laſſen.

Außer der im natürlichen Verlauf des phyſiſchen Lebens begründeten giebt es noch andere Urſachen der Abſpannung. Eine furchtbare, leider graſſirende iſt die Onanie. Andauernde Abſpannung des Zöglings mache den Erzieher in dieſer Hinſicht immer bedenklich und fordere ihn zur gewiſſenhafteſten Wachſamkeit auf (ſ. Geſchlechtliche Verirrungen). Oft tritt eine zeitweilige Abſpannung in Folge von großer geiſtiger und körperlicher Anſtrengung, auch heftiger Bewegung des Gemüths ein. Als Mittel dagegen empfiehlt Burdach: Die beſonders angeſtrengten Kräfte müſſen ruhen, die den Gegenſatz bildenden in regere Thätigkeit verſetzt werden. Im ſeltenſten Falle hilft träge Ruhe. Verhütet wird ſolche Abſpannung am ſicherſten durch naturgemäßen Gebrauch der Lebenskraft; in dieſem Sinne nennt Ideler „die Anſtrengung das praktiſche Princip der Diätetik.“ Aeußere Unterſtützung durch Bäder, gymnaſtiſche Uebungen ꝛc. muß pſychiſchen Stärkungsmitteln ihre Wirkung erleichtern. Für die Schulthätigkeit insbeſondere gehören hierher noch folgende Bemerkungen: Oft bewirken vorübergehende äußere Urſachen in der Schule Abſpannung. Schwüle Witterung, bei welcher die erforderliche Lebensluft in der Schulſtube nicht hinlänglich vorhanden iſt, bringt eine allgemeine Abſpannung in der Claſſe hervor, der ſich der Lehrer beim beſten Willen zuweilen ſelber nicht entziehen kann. In dieſem Falle hat er große Nachſicht zu üben und ſich vor den verdrießlichen Ausbrüchen einer mißmuthigen Paſſivität zu hüten.

Der Unterricht wirkt abſpannend, nicht wenn er die Kraft des Schülers in Anſpruch nimmt, ſondern nur, „wenn er eine zu lange Zeit dauert, nur unfruchtbare Seiten von dem Gegenſtande darlegt, verwirrt iſt und in leeren Wiederholungen ſich ergeht“ (Harniſch); auch wenn er à la Ratich die Schüler nur zum Aufnehmen verurtheilt. Uebermäßig lange Anſpannung wird wohl nicht in der Volksſchule, eher hie und da in höheren Schulen Urſache der Abſpannung ſein; Abſtumpfung des Intereſſes für die Gegenſtände des Unterrichts, im weitern Verlauf Abnahme der geiſtigen Lebendigkeit und Regſamkeit überhaupt, ja Schwächung der geiſtigen Kraft ſind die natürlichen Folgen. Die weitere Ausführung der pädagogiſchen Maßregeln, durch welche der Abſpannung begegnet wird, ſiehe in den Artikeln vom Spielen, von der Abwechslung, ſowie von der Aufmerkſamkeit. **Schurig.**

Abtheilungen ſ. Claſſentheilung.

Abtheilungsunterricht ſ. Claſſenſchule.

Abwechslung. Die Frage, ob und wie weit Abwechslung in der Schule noth thue, iſt von größerer Tragweite, als es auf den erſten Blick ſcheinen möchte. Sie kommt auch nicht blos bei den Kindern der erſten Schuljahre, ſondern für die ganze Schulzeit, alſo für das geſammte Schulleben in Betracht.

Die Forderung, daß den Schülern in ihrer Lern- und Schulthätigkeit Abwechslung geboten werden müſſe, iſt in ihrer Allgemeinheit ſehr vieldeutig.

I. Es kommt daher vor Allem darauf an, ſich des Zweckes, den man bei dieſer Forderung im Auge hat, klar bewußt zu werden. Baſedow hatte den Zweck, die Arbeit, Mühe und Anſtrengung ſo weit als nur möglich zu beſeitigen, um die Kenntniſſe ſpielend beizubringen. Dabei wußte er den zum Umherſchweifen ohnehin geneigten Gedanken der Kinder, um ſie an den Unterricht zu feſſeln, durch die bunteſte Reihe und den mannigfachſten Wechſel der Gegenſtände, über welche der ſpielende Unterricht leicht und anmuthig hinſchweifte, immer neue Nahrung zu geben. In entſchiedenen Gegenſatz zu dieſen Anſichten tritt der Ernſt der evangeliſchen Erziehung. Sie erkennt es als eine ihrer vornehmſten Aufgaben, das Kind zur Arbeit, zu angeſtrengter Thätigkeit zu gewöhnen und ſieht darin eine heilſame Frucht für das ganze Leben. Darum verwirft ſie es als etwas Unſittliches, ſich der Kindesnatur in dieſer Art zu accommodiren und die Scheu vor Anſtrengung zu unterſtützen. Baſedow kam es nicht auf eine heilſame Gewöhnung, auf eine Zucht des Geiſtes an. In ſeinem Erziehungsplane lag nur die Erzielung eines äußeren temporären Effectes; den Schaden, den er damit an den Kinderſeelen anrichtete, bedachte er nicht. Er unterſtützte die Flatterhaftigkeit und Unſtetigkeit des Kindes durch ſeinen extravagirenden Unterricht; durch die gefliſſentliche Vorführung der verſchiedenartigſten Gegenſtände, Vorſtellungen und Gedanken in raſcher Aufeinanderfolge überreizte er die Kindesnatur, anſtatt ſie der Unſtetigkeit zu entwöhnen. Eine ſolche forcirte Abwechslung erzeugt zuletzt ganz denſelben Nachtheil wie geiſtloſer Schlendrian und ermüdende Gleichförmigkeit, die ſie zu vermeiden bemüht iſt: nämlich auch Schlenderei, Losgebundenheit von feſten Grundſätzen, richtiger Arbeit, ſtrenger Mühe und Anſtrengung. Eine ſo verwöhnte Natur gleicht dem Queckſilber, das kaum geſammelt auch ſchon wieder auseinander läuft.

Die ſtärkere und längere Spannung der Seelenkräfte macht tüchtige und nützliche Leute; daher kann die Abwechslung in der Schule nur den Zweck haben, neue Kraft und Friſche zu erhöhten Anſtrengungen zu geben, die Thatkraft zu ſtärken, Arbeitsſcheu und Weichlichkeit überwinden zu helfen und an zunehmende Sammlung und Ausdauer zu gewöhnen.

II. Hieraus ergibt ſich, wo und wie Abwechslung eintreten ſoll.

1. Abwechslung zwiſchen Arbeit und Spiel, zwiſchen geiſtiger und leiblicher Thätigkeit.

Ein ſolcher Wechſel iſt in den Zwiſchenpauſen oder freien Viertelſtunden geboten. Sie ſollen aber nicht blos zum Ausruhen, zum Frühſtücken, zum Luftſchöpfen und zur

Befriedigung natürlicher Bedürfnisse, sondern auch für den Zweck des Schullebens benützt werden. In ihnen hat das Spiel sein Recht; durch gymnastische Freiübungen (für Knaben auch durch Exereiren) und durch allerlei Spiele, welche die Kinder nicht zu sehr erhitzen und aufregen, soll ihnen eine körperliche Bewegung als Gegengewicht gegen die geistige Anstrengung und das Sitzen gewährt werden; daran haben sie auch Freude; sie gewinnen dadurch die Schule um so lieber, und neue geistige Belebung geht davon auf die nächste Unterrichtsstunde über.

2. Wechsel der Gegenstände.

Wenn die Kinder sich mit einem ganz gewöhnlichen Spielzeuge stundenlang beschäftigen, und es gern thun, warum sollte es ihnen nicht bei andern ernsteren Dingen ebenfalls möglich sein? Es ist dazu nur zweierlei nöthig, erstens, daß es der Lehrer verstehe, sich mit den Schülern in die Betrachtung eines Gegenstandes liebend und denkend und dadurch für sie anziehend zu vertiefen, so daß sie eben so wenig wie bei andern ihnen lieb gewordenen Beschäftigungen merken, wie lange sie dabei verweilen; zweitens daß wie das Kind bei demselben Spielzeuge die Art der Beschäftigung wechselt, so auch beim Unterrichte die verschiedenen Thätigkeitsweisen wechseln.

Ramsauer erzählt von Pestalozzi, daß er in seinem Eifer sich an keine Zeit gebunden und das, was er um 8 Uhr angefangen, gewöhnlich bis 11 Uhr getrieben habe, daß er überhaupt keinen Stundenplan gehabt und deshalb an keine bestimmten Stunden sich gebunden, daß sich auch aller Unterricht auf Zeichnen, Rechnen und Sprachübungen beschränkt habe, und weder gelesen noch geschrieben worden sei. Daß bei so langer Ausdehnung trotz aller innerer Anregung und vorhandenen Interesses Theilnahmlosigkeit, Widerwille und Ekel eintrat und die Buben von den ganzen vorgesprochenen Sätzen nichts als vom letzten Worte „en" mitsprachen, läßt sich freilich erklären, um so mehr, als die Thätigkeit vorwaltend dieselbe war: Hören und Sprechen. Das andere Extrem stellt sich noch vielfach da, wo die preußischen Regulative oder ähnliche Anordnungen nicht eine Vereinfachung herbeigeführt haben, in den Lectionsplänen mit der bunten Reihe der ohne Plan und Auswahl aufeinanderfolgenden Lectionen dar, zumal wenn, wie hie und da wohl auch noch geschieht, alle oder manche Disciplinen nach halben Stunden wechseln.

Die rechte Abwechslung besteht darin, daß man für den Unterricht gegenständliche Mittelpunkte, um die sich die gesammte Thätigkeit des innern Lebens gruppirt, gewinnt; ein solcher Unterricht ermüdet nicht, weil er eine Mannigfaltigkeit der Gegenstände darbietet; er zerstreut dagegen auch nicht, weil sie unter einander zusammenhängen, so daß die Thätigkeit darin gesammelt und zusammengefaßt bleibt, die verschiedenen Thätigkeitsformen aber: Denken, Sprechen, Schreiben, Lesen, Singen, Zeichnen bringen eine wohlthuende, erfrischende Abwechselung in die Stunden und dienen dazu, den Gegenstand nach verschiedenen Seiten hin zu üben und sich immer weiter anzueignen. Die genauere Nachweisung muß dem Artikel über Concentration überlassen bleiben. Es genüge hier noch anzuführen, daß die dem Inhalte nach verwandten Gegenstände nach einander zu legen sind, z. B. nach den Unterrichtsstunden in der Religion, Weltkunde u. s. w. folgen die Lese- und Aufschreibestunden für die betreffenden Gegenstände.

3. Wechsel der Thätigkeiten in den einzelnen Unterrichtsstunden.

Es hängt vom Gegenstande und von dem Alter der Schüler ab, ob man innerhalb einer Stunde einen wesentlichen Wechsel in ihrer Thätigkeit eintreten lassen soll oder nicht.

Es wäre ein schlimmes Zeichen für den Lehrer, wenn er nicht verstünde, eine ganze Stunde stete Sammlung und Empfänglichkeit seiner Schüler für eine biblische Geschichte, wahres Schweigen und Sabbathstille in den jungen Seelen, wie es Wackernagel treffend bezeichnet, zu erhalten. Uebrigens ergibt sich selbst da vielfache Abwechselung: Erzählen des Lehrers, fragendes Durchgehen der Geschichte, Beschauen des biblischen Bildes,

Nacherzählen und Einüben der Erzählung, Anwendung eines Spruches oder Liederverſes auf die Geſchichte, Einüben durch Nach- und Vorſprechen, hie und da auch Geſang eingelegter Liederverſe. Ebenſo iſt es in dem ſprachlichen Unterrichte. Im Rechnen wechſelt mit dem Kopf- das Tafelrechnen.

Hiernach bedarf es ſelbſt für die Unterclaſſe nur inſofern noch einer weitern Abwechslung, als die mechaniſchen Thätigkeiten: Leſen und Schreiben innerhalb einer Stunde eben ſo mit einander wechſeln als Sprech- und Memorir- und Anſchauungsübungen.

4. Wechſel im Lehrtone und in der Lehrform. (S. d. Art. Aufmerkſamkeit.)
5. Auch die äußere Regierung der Kinder und die Disciplin ſoll zur Abwechslung beitragen. (S. denſelben Artikel.)

So entſteht Abwechslung zwiſchen Arbeiten und Spielen, geiſtiger und leiblicher Uebung, Stehen und Sitzen, Sehen und Hören, Sprechen und Schweigen, Leſen und Schreiben, Empfangen und Wiedergeben. **Bock.**

Anm. d. Red. Die Modificationen, welche bei Anwendung obiger Grundſätze auf höhere Schulen eintreten, ergeben ſich theils von ſelbſt, theils werden ſie bei den Artikeln: Lectionsplan, Gymnaſium, Realſchule — zur Sprache kommen.

Accidenzien ſ. Beſoldung.

Achtung, Ehrerbietung, Pietät, Frechheit. Unter Achtung (gegenüber von Menſchen) verſtehen wir das Gefühl von der Würde und den Vorzügen, welche Jemand als intellectuelle und ſittliche Perſönlichkeit beſitzt. Dieſelbe wird zur Hochachtung, wenn wir von dieſem Gefühle in einem beſonders hohen Grade durchdrungen ſind. Legen wir durch unſer äußeres Verhalten dieſe Anerkennung an den Tag, ſo beweiſen wir Ehrerbietung. Bewahren wir gegen ſolche Perſonen, die einen wohlthätigen Einfluß auf unſer Lebensſchickſal und unſere Lebensentwicklung ausgeübt haben, ein ehrendes, liebevolles Andenken, ſuchen wir insbeſondere Alles zu vermeiden, wodurch dieſes Andenken verletzt werden könnte, ſo haben wir Pietät. Letztere bezieht ſich ganz beſonders auf abweſende und verſtorbene Perſonen. Aus Pietät befolgt man teſtamentariſche Beſtimmungen oder ſonſtige Willenserklärungen, auch wenn keine juriſtiſche Verbindlichkeit dazu vorhanden iſt. Aus Pietät bewahrt man die Lieblingsgegenſtände eines Geſchiedenen in möglichſt unverſehrtem und unverändertem Zuſtand; man ſcheut ſich Etwas zu thun, wodurch derſelbe, wenn er anweſend wäre, gekränkt oder betrübt werden könnte. Setzt man ſich über das Alles hinaus, nimmt man bei ſeinen Reden und Handlungen nicht die ſchuldige Rückſicht auf Eltern, Lehrer oder ſonſtige Perſonen dieſer Kategorie, ſo legt man Impietät an den Tag. Frechheit dagegen offenbaret man, wenn man mit kühner Stirne den höherſtehenden Perſonen entgegentritt und dabei ſelbſt die Schranken des Anſtandes außer Acht läßt.

Die Grundlage der genannten Tugenden iſt die Achtung; wo dieſe in rechter Weiſe vorhanden iſt, folgen die andern von ſelbſt und die gerügten Fehler werden vermieden. Achtung läßt ſich nicht durch einen Befehl erzwingen und kann nur dadurch erzielt werden, daß man ſich achtungswerth zeigt. Dagegen iſt die Ehrerbietung gegen bejahrtere Perſonen und beſonders gegen Eltern und Erzieher ſchon im grauen Alterthume durch Staatsgeſetze als eine Pflicht der Jugend dargeſtellt worden. Bekannt iſt es, daß in Sparta der Jüngere vor dem Aelteren weichen mußte und daß der Jugend Schweigen geboten war, wenn ein Mann oder Greis das Wort hatte. Valer. Maximus II. V. §. 9. Auch bei den Aegyptern finden wir ähnliche Verordnungen und ähnliche Sitten. Herod. Hist. II. 80. Man darf ſelbſt die Behauptung aufſtellen, daß dieſe Ehrerbietung gegen das Alter ein Grundzug der antiken Pädagogik geweſen ſei. Cic. de senect. c. 18. Aul. Gell. Noct. Attic. II. 15. Ebenſo wird in der Bibel mit beſonderem Nachdruck geboten, das Alter zu ehren. Michaelis, Moſ. Recht Th. II. §. 140. S. 454 ff. Moſes nennt 5. B. 28, 50 dasjenige Volk, welches nicht die Perſon der Alten anſieht, ein freches Volk. Er gebietet, vor einem grauen Haupte auf-

zuſtehen, III. 19, 31. Man ſoll die Mutter nicht verachten, wenn ſie alt wird. Spr. Sal. 23, 22. beſ. 30, 17. Da die Knaben den alten Eliſa verſpotteten, wurden ſie von Bären verſchlungen. 2. Kön. 2, 23. 24. Ueberaus ſchön ſchildert Sirach das aus Achtung hervorgehende Verhalten der Kinder gegen ihre Eltern 3, 13—18. Namentlich iſt zu beachten, daß das erſte Gebot, welches die Verheißung hat, Vater und Mutter zu ehren gebietet. Eph. 6, 2. Nicht minder bezeichnend iſt es für den Geiſt des Alterthums überhaupt und des römiſchen Volks insbeſondere, daß die ehrfurchtsvolle Pflichterfüllung gegen die Götter und die gegen Wohlthäter, Eltern, Verwandte mit demſelben Worte (pietas) bezeichnet wird. Cicero definirt die pietas in letzter Bedeutung als „voluntas grata in parentes“ Cic. Planc. 33. vrgl. de invent. II. 23. Die Pietas wurde in Rom als Göttin verehrt. Man erbaute derſelben einen Tempel an der Stelle, wo eine Tochter ihren zum Hungertode verurtheilten Vater mit ihrer Milch ernährt hatte. Wie ſich von ſelbſt verſteht, wurde durch das Chriſtenthum in ſolchen Erziehungsmaximen nichts geändert. Auch im Mittelalter bis in das vorige Jahrhundert bildete dieſes Dringen auf Ehrerbietung und Reſpect einen Grundzug in der öffentlichen und häuslichen Erziehung. Aus dieſem Grunde durften die Kinder das vertraulichere „Du“ nicht gegen die Eltern gebrauchen. Ließ ſich der Lehrer, beſonders in Dörfern irgendwo ſehen, ſo eilte die ſpielende Jugend weg, indem ſie ſich ſcheute, vor das Angeſicht des gefürchteten Mannes zu treten. Leider war dieſe falſche Ehrerbietung mehr das Erzeugniß ſclaviſcher Furcht als kindlicher Ehrfurcht.

Wie anders in der Gegenwart! Freche Rückſichtsloſigkeit iſt vielfach an die Stelle jener übertriebenen Scheu getreten. Mit welcher Impietät äußern ſich oft die Schuljungen, beſonders den ſogenannten gebildeteren Ständen angehörige, über ihre Lehrer oder über ihre Eltern! Wenn die alten Heiden und ſelbſt viele wilde Völker der Gegenwart dieſe traurigen Folgen einer verkehrten Bildung betrachteten, ſie würden ſich mit Widerwillen von uns wenden (Chalybäus Speculative Ethik. I. §. 18.). Es iſt Zeit, wieder einzulenken auf die rechte Bahn.

Keine Erziehung kann gedeihen, wenn ſich nicht der Zögling gedrungen fühlt, zu dem Erzieher als zu einer über ihm ſtehenden Perſon mit dem Bewußtſein von deren Ueberlegenheit hinaufzublicken. Selbſt die Liebe wird eine allzu ſinnliche und egoiſtiſche, wenn ſie nicht mit Achtung verbunden iſt. Ohne dieſelbe wird die Ehrerbietung gar zu leicht zu einer blos äußeren Form. Doch iſt es immer noch beſſer, die Jugend bewahrt dieſe Form, als daß ſie ſich vielleicht ſogar bis zur Ungezogenheit, Grobheit und Ruſticität gegen den Erzieher fortreißen läßt. Die Ehrerbietung kann bei geſchickter Leitung zum Zuchtmittel werden, um zu dem hinzuführen, woraus ſie hervorgehen ſollte, zu der Achtung (Palmer, Pädag. 223). Sie legt wenigſtens der Jugend heilſame Feſſeln an, daß dieſelbe nicht über die Kluft hinwegſpringen kann, welche immer zwiſchen ihr und dem Erzieher bleiben muß. Sie erhält derſelben das Bewußtſein ihrer abhängigen Stellung, ſie bewahrt ſie ſo vor gar vielen Verirrungen, und läßt den Oppoſitionsgeiſt nicht aufkommen, welcher bisweilen in Schulen und Familien den erziehlichen Einfluß ſchwächt, wo nicht ganz unterdrückt. Dagegen wird dieſer erziehliche Einfluß über die Stunde der Trennung hinaus erweitert, wenn die wahre Pietät in den jugendlichen Herzen wohnt, und hat ſchon manchen Jüngling in der Verſuchung bewahrt.

Woher kommt es aber, daß die genannten Tugenden in der Gegenwart mehr als vor Zeiten unter der Jugend vermißt werden? Zunächſt iſt die ganze Richtung der Zeit als erſter und hauptſächlichſter Grund zu betrachten. Die Achtung vor der Obrigkeit war nicht ohne Verſchuldung von Seiten der Regierenden und der höheren Stände im Volk untergraben, als die franzöſiſche Revolution einen Damm um den andern niederriß und den Freiheits- und Gleichheitsſchwindel auch diesſeits des Rheins verbreitete. Es iſt eine andere Zeit als damals, wo Hebels Mutter nicht ermüdete, ihren Sohn zu ermahnen, daß er das Käppli abziehen ſollte, wenn ein vornehmer Herr ſich blicken

ließ. Die Kinder hören in dem Familienkreis über die Beamten, Pfarrer und Lehrer mit eingeſchloſſen, ohne Scheu und Hinterhalt räſonniren. Die allenthalben ſich geltend machende Neuerungsſucht in politiſchen Dingen, welche oft ganz rückſichtslos das Beſtehende über den Haufen wirft, iſt eine ſo augenfällige Verletzung der Pietät von Seiten der Erwachſenen, daß es ein Wunder wäre, wenn die Kinder von derſelben unberührt bleiben ſollten. Die Engländer ſcheuen ſich aus Achtung vor der Vergangenheit und aus Dankbarkeit gegen die Vorfahren leichthin Aenderungen in ihrem Schulweſen vorzunehmen. Bei ihnen iſt auch die Ehrerbietung und Pietät mehr denn irgendwo zu Hauſe. (Wieſe, Briefe über engl. Erz. 106). Wir Deutſche dagegen haben in unſeren Schulen ſeit fünfzig Jahren fort und fort reformirt; ein Lehrbuch hat das andere verdrängt, eine Einrichtung die andere, ein Schulgeſetz das andere; mußte nicht das Pietätsgefühl darunter leiden? Und nun die verkehrten Erziehungsmaximen, welche dazu beitragen mußten, den Zögling über ſeine Sphäre zu erheben und ihm eine falſche Stellung ſeinem Erzieher gegenüber anzuweiſen! Zur Blüthezeit des Philanthropinismus hat Käſtner das Epigramm gedichtet:

„Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann;
Da ſtreckte ſich das Kind und wuchs zu ihm hinan.
Jetzt kauern hin zum lieben Kindlein
Die pädagogiſchen Männlein."

(G. Baur, Erziehungsl. 155.) Die Erzieher ſtellten ſich mit dem Zögling allzuſehr auf dieſelbe Stufe, ſie räſonnirten und ſpielten mit demſelben, als wenn er Ihresgleichen wäre, und ſo kam man denn bis zu dem Zuſtand, welchen Vilmar mit ſtarken Zügen, doch nicht ohne Wahrheit beſchreibt (Schulreden S. 14.): Der Sohn wurde dem Vater und die Tochter der Mutter, der Schüler dem Lehrer und der Jünger dem Meiſter in allen Anſprüchen und Befugniſſen vollkommen gleich geſetzt; was der Vater beſaß und genoß, das mußte der Sohn in gleicher Weiſe beſitzen und genießen. — — Der Vater befahl nicht mehr, weil er Vater, der Sohn gehorchte nicht mehr, weil er Sohn war, ſondern der erſte befahl nur in ſo weit, als er die „Allgemeingültigkeit" und „Vernunftmäßigkeit" ſeines Befehls in langen Reden und langweiligen Deductionen auszuführen im Stande war; der zweite gehorchte — doch nein, er folgte nur, inſofern er ſich von dieſer Vernunftmäßigkeit zu überzeugen Geneigtheit haben wollte." War einmal der Anfang gemacht, ſo mußte das Uebel in ſchneller Progreſſion wachſen. Bemerkten die Kinder bei ihren Eltern den Mangel an den Reſpectstugenden ihren Großeltern gegenüber, oder ſahen ſie, daß die Lehrer die Auctorität des Directors oder des Pfarrers verletzten, ſo mußte das für ſie ein verführeriſches Beiſpiel werden. Auch Directoren haben gefehlt, und Pfarrer noch mehr, wenn ſie nicht alle ihnen zu Gebot ſtehenden Mittel aufboten, den Lehrer in Achtung und Anſehen zu erhalten, oder wenn ſie darauf ausgiengen, ihre Superiorität auch vor den Augen der Schüler geltend zu machen. Es liegt etwas Wahres in dem Benehmen des alten Schullehrers, der vor dem König in der Schule ſeine Kappe nicht abziehen wollte, damit er da, wo er der Erſte ſei, nicht als ein Untergeordneter erſcheine und ſo ſein Anſehen verlöre. Wie verkehrt handelte dagegen der Pfarrer, welcher bei der Introduction eines Lehrers, der überdieß als zweiter Geiſtlicher ſein College war, mit Nachdruck betonte: „Man wird nur dann gegen Sie einſchreiten, wenn Sie dazu Veranlaſſung geben"!!!

Doch wie ſoll geholfen werden? Vor Allem hat der Erzieher darauf zu ſehen, daß er durch intellectuelle und ſittliche Ueberlegenheit dem Zögling imponire. Seine ganze Haltung muß eine Achtung gebietende ſein; er muß dem kindlichen Gemüthe in möglichſt idealem Lichte erſcheinen und, ſoweit es geſchehen kann, ohne ſittliche Gebrechen. Er muß die Schwächen ſeines Charakters, natürlich nicht in heuchleriſcher Weiſe, zu verbergen, d. h. zu bemeiſtern ſuchen. Nähme er freilich nur den Schein eines gottſeligen Weſens an, während er deſſen Kraft verleugnete, ſo würde das Uebel nur um ſo größer werden. Die Entdeckung einer Unwahrheit müßte ſeinem Anſehen

weit mehr schaden, als die Wahrnehmung eines kleinen Fehlers, welchen der Zögling bei einem wegen der Liebe zu seinem Berufe und wegen seines Eifers sonst geliebten Lehrer gern übersieht. (Baur a. a. O. 241.) Selbst in seinem äußeren Betragen, in seinen Manieren, in seiner Kleidung muß der Erzieher alles vermeiden, was Anstoß erregen, oder ihn gar lächerlich machen könnte. (S. den Art. Anstand.) Schon um der Achtung bei den Kindern sicher zu sein, sollten die Eltern sich bemühen, daß sie die Fragen kindlicher Wißbegierde, so weit sie Gegenstände der allgemeinen Menschenbildung betreffen, zu beantworten im Stande sind. Noch mehr wird dieses von dem Lehrer erwartet. Es sei ihm eine heilige Gewissenspflicht, sich immer so gründlich vorzubereiten, daß er nicht in Verlegenheit kommt, wenn er auch durch Fragen der Schüler genöthigt wird, beim Unterricht ein wenig abzuschweifen. Trifft es sich jedoch einmal, daß er die gewünschte Auskunft nicht zu geben vermag, so gestehe er dieses offen ein, bemühe sich aber möglichst bald, wenn es irgend geschehen kann, die Wißbegierde des Zöglings zu befriedigen. Baur sagt mit Recht (Erziehungsl. 149.): „Der kindliche Glaube an die Untrüglichkeit und Allwissenheit des Lehrers muß doch einmal aufgegeben werden, und es ist kein Unglück, wenn der Zögling dagegen eine Ahnung eintauscht von einer Ausdehnung des Gebiets menschlichen Wissens, die so groß ist, daß selbst der so hochgeachtete Lehrer sie nicht zu umfassen vermag. Den sonst tüchtigen Lehrer wird das Kind um jenes offenen Bekenntnisses willen nicht weniger achten, sich vielleicht aber mit zutraulicherer Liebe an ihn anschließen, wenn es wahrnimmt, wie auch er noch im Ringen nach Bildung begriffen ist." (Vgl. Beneke, Erziehungsl. II. 741. f. Gedike's Gesammelte Schriften I. 409.) In seinem geselligen Verkehr muß der Erzieher vorsichtig sein und alles dasjenige, was ihn in den Augen seiner Zöglinge herabsetzen könnte, als für sich verboten betrachten. Besonders hüte er sich bei geselligen Ergötzlichkeiten, sich als Kameraden seiner Zöglinge zu geriren. Je größer dieselben sind, um so vorsichtiger muß er sein, daß auch nicht für einen Augenblick das Verhältnis der Gleichheit und Brüderlichkeit eintreten kann. Dem zweijährigen Knaben mag der Vater wie weiland König Heinrich zum Reitpferd dienen, den Schlitten ziehen u. s. w.; der sechsjährige erhalte Aehnliches nur als ganz besondere Gnadenerweisung. Mit letzterem mag man sich noch einen Scherz erlauben, der bei dem vierzehnjährigen bedenklich ist. Eigentliche Neckereien sind aber selbst den kleineren Kindern gegenüber verwerflich, weil sich dadurch der Erzieher der Gefahr aussetzt, ebenfalls geneckt zu werden. (Schwarz, Erziehungsl. III. 68. Curtman „Schule und Leben" S. 35.) Die Lehrer an Gymnasien und Realschulen und ähnlichen Anstalten haben Recht, wenn sie die Schüler der oberen Klassen in angemessene gesellige Zirkel ziehen und dieselben als heranwachsende Jünglinge behandeln, doch darf der Verkehr niemals in Vertraulichkeit ausarten. (Beneke I. 435.) Auch Primaner dürfen es nicht vergessen, daß sie noch nicht Ebenbürtige sind. Um dieses Bewußtsein zu erhalten, werden in manchen höheren Lehranstalten auch die Schüler der obersten Klasse mit dem vertraulichen „Du" angeredet. Es lassen sich hinlängliche Gründe anführen, diese Sitte zu rechtfertigen. Sind die Zöglinge auch schon in den Jahren, wo jeder Andere die Conveniezsprache gegen dieselben gebraucht, so bleibt ihnen das „Du" eine Erinnerung daran, daß der Lehrer in einem andern Verhältnis zu ihnen steht und Vaterstelle bei ihnen vertritt. Doch ist es auf der andern Seite auch nicht zu verkennen, daß das Duzen bei 18—20jährigen Jünglingen zu manchen Inconvenienzen führen kann. In diesem Punkte mag man immerhin bei dem Herkömmlichen bleiben. Nur darauf ist zu sehen, daß in der Regel nur ältere Männer in den oberen Klassen Unterricht ertheilen. In ihrem Munde wird das „Du" nicht beleidigen, und das „Sie" nicht den Dünkel nähren. Allzujunge Erzieher werden überhaupt der nöthigen Auctorität entbehren (Baur 103.). Hieran schließt sich die Frage: was von dem „Duzen" in dem Munde der Kinder ihren Eltern gegenüber zu halten sei. Das von Palmer (Pädag. 223) angeführte Beispiel einer ehrwürdigen Matrone, welche sich geäußert habe: „Ich bin nicht meiner Kinder Kamerad," verdient alle Beachtung. Doch

iſt auch der faſt überall in gebildeten Familien eingeführte Gebrauch des vertraulicheren, urſprünglichen „Du“ ſchon durch dieſe allgemeine Einführung als berechtigt zu betrachten. Das Verhältnis zwiſchen Eltern und Kinder wird dadurch herzlicher und inniger, ohne daß nothwendigerweiſe der kindliche Reſpect leiden müßte. Nur mögen die Eltern deſto behutſamer ſein, daß die Zutraulichkeit nicht ausarte und daß nicht der Abſtand zwiſchen ihnen und den Kindern überſehen werde. In ungebildeten Kreiſen iſt dieſe Gefahr größer, darum möchte hier die Höflichkeitsſprache vorzuziehen ſein. Jedenfalls ſind die Kinder ſchon frühe an äußere Ehrenbezeugungen zu gewöhnen. Das kleine Kind werde ſchon angehalten, guten Morgen und Abend zu wünſchen, beim Kommen und Gehen zu grüßen ꝛc. Es ſtehe auf, wenn die Elteren keinen Platz haben, ſchweige, wenn dieſelben reden, und erlaube ſich Gegenbemerkungen nur in geziemender Sprache. Dieſe Ehrerbietung ſollen die Kinder auch gegen andere bejahrte Perſonen, ganz beſonders die Großeltern an den Tag legen. So moraliſch verderblich es werden kann, wenn man die Kinder nach einem Komplimentirbuch zurechtſtutzen und ihnen Höflichkeitsformeln aufzwängen wollte, für welche ſie noch kein Verſtändnis und keine Empfänglichkeit haben, ſo wenig alſo das gezierte Weſen der Convenienzartigkeiten der Jugend zu empfehlen iſt, ſo nothwendig iſt es, daß dieſelbe gegen höher ſtehende Perſonen ſich Nichts erlaube, was gegen Anſtand und gute Sitte verſtößt (Beneke I. 383 ff.). Auch hierbei müſſen natürlich die Eltern mit gutem Beiſpiel vorangehen. Sie ſeien doppelt vorſichtig in ihren Aeußerungen über andere Perſonen, gegen welche die Kinder Reſpect haben ſollen, wenn dieſe zugegen ſind. Sie müſſen Pietät gegen ihre eigenen Eltern beweiſen, wenn ſie ſolche von ihren Kindern erwarten. Selbſt ſcheinbare Kleinigkeiten, daß ſie die Gräber der Verſtorbenen in Ehren halten, dieſen oder jenen Gegenſtand gleichſam als eine unſchätzbare Reliquie betrachten u. ſ. w., ſind bei der Erziehung von Wichtigkeit. Wie nun die Eltern den Lehrern behilflich ſein ſollen, daß dieſe in der rechten Achtung ſtehen, ſo auch umgekehrt. (Raumer, Geſch. d. Päd. III, 1. S. 13 u. S. 25.) Auch wo Letztere Urſache haben, ſich über die Eltern und den häuslichen Einfluß zu beſchweren, geſchehe es auf möglichſt ſchonende Weiſe. Selbſt wenn ſie Laſter rügen, denen einzelne Eltern ergeben ſind, wie z. B. die Trunkenheit, ſeien ſie vorſichtig. Das Geſagte gilt auch von dem Verhalten der Lehrer unter einander oder dem Director und dem Geiſtlichen gegenüber. Leihen ſie den Klagen eines Schülers über Einen ihrer Collegen ein williges Ohr, in der Hoffnung, ſich ſelbſt dadurch Liebe und Achtung verſchaffen zu können, ſo täuſchen ſie ſich bitter. Sie graben Andern eine Grube und fallen ſelbſt hinein. (Baur a. a. O. S. 235.) Lebten wir nicht in einer Zeit, wo eine an und für ſich gute Sache gar zu leicht durch Uebertreibung verderblich wird, ſo möchte zu empfehlen ſein, die Schüler zu veranlaſſen, daß ſie bei paſſenden Gelegenheiten, z. B. Geburtsfeſten durch angemeſſene Feier — nicht durch Geſchenke — den Lehrern ihre Ergebenheit beweiſen. Im häuslichen Kreiſe ſind dergleichen Feſtlichkeiten, wenn ſie rechter Art ſind, ein nicht gering zu ſchätzendes Förderungsmittel der Pietät. In Schulen ſollte man das Andenken an würdige verſtorbene Lehrer durch Bilder, Büſten, Anſprache an ihren Todestagen oder bei ſonſtigen Gelegenheiten in Ehren zu halten ſuchen. Was hierbei ein Lehrer dem andern thut, thut er ſich ſelbſt. Nur keine Uebertreibung und kein Mechanismus!

Bisher war von der Achtung die Rede, welche der Zögling dem Erzieher ſchuldet. Man kann auch die Sache umkehren und wie Herder (Sophron 186 Schulrede XVIII.) reden: „Von der Achtung, die Lehrer ihren Schülern, Eltern ihren Kindern ſchuldig ſind.“ Schon Juvenal ſagt (XIV. 47): „Maxima debetur puero reverentia.“ Wieſe erzählt (a. a. O. 16) von den Engländern: „Die Erwachſenen haben eine Art von Reſpect vor der perſönlichen Berechtigung auch ſchon des Knaben.“ Sie ſind der Anſicht, man müſſe dem Zögling Achtung und Vertrauen beweiſen, damit er darnach trachte, ſolches zu verdienen und damit er es auch erwiedere. Denſelben Grundſatz ſpricht Herder aus (a. a. O. S. 193): „So wird auch Gegenliebe nur durch Liebe,

gegenſeitige Ehrerbietung nur durch zuvorkommende Billigkeit, väterliche Treue und ſorgſame Achtung erweckt;" der Erzieher entehre alſo den Zögling nicht durch rohe Schimpfworte u. dergl.; er demüthige ihn nicht durch unpaſſende Strafen und unangemeſſene Behandlung; er erkenne es an, daß er denſelben nicht unüberlegt und ungerecht züchtigen darf; er ſcheue ſich nicht, ſein Unrecht zu geſtehen, wenn er ſich übereilt haben ſollte. „Gerade die Lehrer, die alle ihre Ausſprüche als Orakel und unwiderrufliche Sentenzen angeſehen haben wollen, haben gemeiniglich das wenigſte Anſehen," ſagt Gedike. (Beneke II. 742.) Demüthigung erzeugt Erbitterung, nicht Ehrerbietung. Darum bleibe ſie fern, wo nicht die Noth dazu zwingt. Der Lehrer vergeſſe nicht: was er iſt, ſollen die Kinder werden, ja das Größte ſind ſie ſchon: Menſchen, nach Gottes Ebenbild geſchaffen. Dabei denke er an des Heilands Spruch (Matth. 7, 12). Kaum möchte es nach dem Geſagten nöthig ſein, der Oppoſition und Frechheit noch beſonders zu gedenken. Iſt auch die Oppoſition im ſtaatlichen Leben mitunter berechtigt und heilſam, ſo darf ein ſolcher Gedanke der unmündigen Jugend dem Erzieher gegenüber nicht in den Sinn kommen. Wo es geſchieht, da geſchieht es gewiß nicht ohne Schuld des Letzteren. Weiß dieſer ſeine Ueberlegenheit zu behaupten und überlegt er vorher, ehe er befiehlt, ſo wird die abweichende Anſicht des Zöglings höchſtens zur beſcheidenen Vorſtellung werden, niemals zur Oppoſition. Energie und Conſequenz, verbunden mit Ruhe und Beſonnenheit bewahren davor. Freches Auftreten werde ſtrenge beſtraft. **K. Strack.**

Acte ſ. Schulfeierlichkeiten.

Action ſ. Declamation.

Adelige Erziehung. Wenn in unſerer Zeit ſchon über den Begriff des Adels und ſeine Bedeutung die Meinungen mannigfach auseinander gehen, ſo iſt gewiß die Frage nach der beſonderen Erziehung der Adeligen als ſolcher ſehr ſchwer genügend zu beantworten. Von bürgerlicher, bäuerlicher, ja von Proletariererziehung wird es leichter ſein zu reden, denn dieſe Stände exiſtiren weit greifbarer und handlicher, als der Adelsſtand, der in manchen Ländern unter dieſe drei andern Stände wenigſtens ſcheinbar ſich verloren hat. Schon um die Berechtigung zu dieſer Frage ſcheint es ſich zu handeln.

Die Verneinung des Adels wurde zu einem Glaubensſatze der Revolution. Die Nordamerikaniſche Bundesverfaſſung von 1787 erklärte als Staatsgrundgeſetz: „Die Vereinigten Staaten gewähren keine Adelstitel"; was der franzöſiſche Adel im Jahr 1789 an ſich ſelbſt gethan, iſt bekannt; und die franzöſiſche wie die deutſche Nationalverſammlung von 1848 hat es als Grundrecht verkündet: „Der Adel als Stand iſt aufgehoben." Solche Sätze waren als Fortſchritt der Freiheit und des guten Rechts der Staatsbürger überhaupt begrüßt, der Begriff des Adels war als Vorurtheil verworfen, ſeine Exiſtenz erſchien als ein Privilegium, und daher wegzuräumen: ſo weit menſchliche Rechtsordnung reiche und wirke, im Staats- und Privatrecht ſollte der Adel nicht weiter anerkannt werden. Die politiſche und rechtliche Stellung ſchien allenthalben verloren: nur eine ganz offene, allen Wellen des Angriffs bloße, ſociale Stellung ſchien der Adel noch behaupten zu können.

Mit der Verneinung aber war es nicht gethan. Wenn auch die Erfahrungen und Kämpfe der letzten hundert Jahre eine Menge von Misverhältniſſen, an denen der Adel ſelbſt krankt, zum Bewußtſein gebracht haben, ſo folgt daraus noch nicht, daß dieſelben zu ſeiner Vernichtung führen müſſen. Wenn auch ſeit einem Jahrhundert die öffentliche Meinung, ſeit fünfzig Jahren ſelbſt die Geſetzgebung im größten Theil des europäiſchen Continents eine dem Adel feindliche Richtung verfolgt hat, ſo beſteht er doch noch immer, und immer wieder als politiſch wichtiger Stand. Die demokratiſche Leidenſchaft der erſten franzöſiſchen Revolution verſuchte ihn durch Tödtung und Verbannung ſeiner Glieder auszurotten. Er hat dieſe Verfolgungen überlebt, und — trotz der fortdauernden ſtaatsrechtlichen Auflöſung — verzweifelt er noch nicht an ſeiner Exiſtenz. In den Familien, in die er ſich als in ſeine ſicherſte Burg zurückgezogen hat, lebt er fort und pflanzt

ſich fort. Die Fortdauer des Haſſes gegen den Adel beweist für das Fortbeſtehen deſſelben. Um die Höfe her erſcheint er überall als eine große politiſche Macht, in den Kammern, in den Beamtungen macht er ſich geltend. Ja, die neueſte Geſellſchaftswiſſenſchaft erkennt es immer mehr, daß die Bildung einer würdigen und hochgeachteten Ariſtokratie weſentlich die Tendenz und die große Frage der Gegenwart iſt. Die Wiſſenſchaft und allmählich auch bereits ihr folgend die öffentliche Meinung hat angefangen, von einem Berufe des Adels in der bürgerlichen Geſellſchaft zu ſprechen; damit aber iſt die Berechtigung der Pädagogik, von einer adeligen Erziehung zu handeln, von ſelbſt gegeben.

Es iſt klar, daß hier von keinem andern Adel die Rede ſein kann als vom Erbadel. Da gerade der Erbadel vorzugsweiſe Widerſpruch und Haß erregte, und von ihm zumal behauptet wurde, daß er der Natur widerſpreche und als eine dem Untergang geweihte hiſtoriſche Inſtitution nur noch eine Weile ertragen werden müſſe (Welker im Staatslexikon), und da doch wohl nur in Erbadelsfamilien von adeliger Erziehung geredet werden kann, müſſen wir näher auf ſeine Begründung eingehen. Urſprünglich erhob man die Frage wohl gar nicht, ob die Vorzüge der Eltern auf die Kinder übergehen können, und ob es nicht blos edle Individuen, ſondern auch edle Geſchlechter gebe. Das hat man erſt in der neueren Zeit in der Theorie geläugnet, in der Praxis aber täglich beobachtet. Die Abſtammung von einem beſtimmten ausgezeichneten Geſchlechte — ſo nennt man ja recht bezeichnend die Familie in ſolcher Beziehung — iſt ohne Zweifel von großer Bedeutung: und zwar nicht ſowohl in Hinſicht auf die Ausprägung blos natürlicher Unterſchiede, welche zu kaſtenartiger Beſonderung erſtarren könnte, ſondern in der lebendigen Bewegung und Gliederung der menſchlichen Geſellſchaft, einer Sonderung, welche überall die verſchiedenen Stände erzeugt und fortgeführt hat. Iſt ja doch ein rechter, tüchtiger Bauer auch wohl in der Regel eines Bauern Sohn. Auf der Uebertragung und Fortpflanzung des eigenen Weſens beruht überhaupt die Continuität der Familie und Gemeinde, des Volkes und Staats. Alle ariſchen Völker namentlich haben im Verlauf ihrer Geſchichte einen Erbadel gehabt, weil ſie erkannten, daß in der Fortpflanzung des Geſchlechts ein Forterben des Geſchlechtsgeiſtes gegeben iſt. Zumal aber findet dies in der entſchiedenſten und am tiefſten begründeten Weiſe in den germaniſchen Kreiſen Statt, und das Wort adal ſelbſt heißt ja Geſchlecht.

Wir dürfen uns aber dieſer Betrachtung denn doch nicht blindlings hingeben; ſie erfordert natürlich und erfahrungsgemäß bedeutende und nothwendige Beſchränkungen, und es wäre eine faule, niedere Weiſe, in das Vollblut das Weſen des Adels zu ſetzen. An ſolcher krankhafter Vereinzelung krankt der continentale Adel weſentlich; er geht zum Theil an dieſer Eigenſchaft zu Grunde. Vielmehr iſt zu ſagen: die Fortpflanzung des Geblüts und die Ueberlieferung der elterlichen Sitte durch den Geiſt in der Familie kann dem Kinde höchſtens die edeln Gaben der Eltern als Anlage mittheilen, und es hängt noch immer von der individuellen Haltung und der Führung des Lebens bei dieſem Kinde ab, ob es die überkommene Anlage auch ſelbſtändig erfülle. Das Geblüt wird wohl überliefert von Generation zu Generation, aber die Individuen ſind immer neu, und zuvor nicht dageweſen. Es iſt ſomit ſehr möglich, daß die individuelle Trägheit des Sohns die ererbte Anlage der väterlichen — und mütterlichen — Tugenden in ſich verfaulen laſſe, es iſt ſehr möglich und oft vorgekommen, daß ein liederlicher Sohn die vom Vater überlieferte Erbſchaft der Auszeichnung verſchleuderte. Die Erfahrung lehrt ferner, daß gewiſſe geiſtige Vorzüge, — künſtleriſches Talent und wiſſenſchaftliche Fähigkeit ſeltener auf die Nachkommen übergehen, als die Qualitäten des Charakters und Verſtandesklarheit. Während wir alſo dem Erbadel mit gutem Recht eine Begründung in der menſchlichen Natur vindiciren, welche in abſtracter Weiſe geläugnet wurde, verkennen wir nicht, daß ſein Weſen ein höheres iſt, denn ein blos natürliches, daß eine Bildung deſſelben erſt die Anlage entwickeln und zur Blüthe und

Frucht bringen muß. Auf dieſe Betrachtung aber hat ſich zu allen Zeiten bewußt und unbewußt geſtützt, was die adelige Erziehung gewollt hat.

Indem wir nun „dogmenhiſtoriſch“ die Geſchichte der adeligen Erziehung zu ſkizziren verſuchen, dürfen wir wohl an das claſſiſche Alterthum nur kurz erinnern, und auf die Artikel „griechiſche, römiſche Erziehung“ verweiſen. Im Grunde war das nur adelige Erziehung. Im Pädagogus, dem gut geſchulten Sklaven, haben wir auch das Vorbild des Hofmeiſters, welcher unſerer Wiſſenſchaft den Namen gegeben hat. Von einem Gegenſatze, von ſyſtematiſcher Volkserziehung kann nicht die Rede ſein. Vielmehr war der Gegenſatz, an welchem die Erziehung des Adels im weitern Sinne zum Bewußtſein kam, ein außerhalb des eigenen Staats liegender, daher atheniſche und ſpartaniſche Erziehung.

Mit dem Eintritt der germaniſchen Welt in die Geſchichte treten andere Beſtimmungen auf. Das Chriſtenthum machte allmählich aus dem colonus einen Hörigen, und die Kirche ſtellte dem von arbeitsloſem Einkommen lebenden Adeligen den Kleriker zur Seite, der häufig aus den unfreien Ständen ſich recrutirend doch ſein Pair wurde, da er als Abt und Biſchof ein Lehensträger war, und als Geiſtlicher ſogar über ihm ſtand und vielfach auf die geiſtige und ſittliche Bildung der Herren Einfluß übte. Der Stand der Adeligen wirkte ſich in den mannigfachen Verſchlingungen und Verſchränkungen der politiſchen und kirchlichen Mächte immer deutlicher aus zu einer ſocialen Geſtaltung, welche das ganze Abendland umfaßte. Wie dieſe Verhältniſſe mit den germaniſchen Sitten und Einrichtungen ſchon in ihren Wurzeln zuſammen hiengen, und die Erziehung des Ritters ihr Vorbild in den Schilderungen findet, welche ſowohl Tacitus in ſeiner verklärten Germania, als auch die Edda uns geben, iſt deutlich genug. Letztere läßt die Edeln, die erhöhten Freien beſonders geſchaffen werden, nach den Unfreien und gemeinen Freien, von Rigr, dem Schöpfer der Stände. Das iſt wahrlich ſtarke Betonung der Raſſe. Der Edle lernt alle kriegeriſchen und Jagdübungen, Hengſte reiten und den Sund durchſchwimmen, Hunde hetzen, Spieße werfen, Schwerter ziehen, aber auch die Wiſſenſchaft der Runen und den Zauber! Die Wehrhaftmachung, die Schwertnahme beſtand ſeit den älteſten Zeiten. Sie blieb bei dem Stande, welcher aus dem Kriegsgeſinde der germaniſchen Häuptlinge ſich herausbildete. Dieſes war ſchon zu Tacitus Zeiten beritten, die Reiter bildeten in den Zeiten der Völkerwanderung den edelſten Kern der Heere, der Adel als Lehensträger leiſtete ſeinen Kriegsdienſt zu Pferde, am Hofe der Carolinger waren die Waffenſpiele durchaus kunſtvolle Reiterübungen und ſeine Blüthe fand der Adel ſomit ganz dem geſchichtlichen Gange gemäß im Ritterweſen: er war weſentlich der Ritterſtand. Dieſe Blüthe entfaltete ſich vollſtändig durch die Kreuzzüge, in welchen die berittenen Adeligen, welche die Fürſten umgaben, oder mit eigener Ausrüſtung am bedeutendſten hervorragten, den geordneten, geübteſten, eigentlich militäriſchen Kern der Heere bildeten. Sie waren froh, ſich durch ihre äußere Erſcheinung vor dem übrigen Haufen, welcher ſo viel Geſindel enthielt, auszuzeichnen. Als im Morgenlande Fürſtenthümer gegründet und auf Ritterlehen baſirt wurden, da waren Leute aus allen Nationen des Abendlandes zugelaſſen, ſobald ſie zum Ritterſtande gehörten; den andern Ständen waren die Lehen verſchloſſen. Ritterliche Leute aller Nationen Europas verſchwägerten ſich, die andern Stände blieben den Rittern unebenbürtig. So mußte wohl ein deutſcher Ritter und ein franzöſiſcher Ritter in vielen Beziehungen ſich näher ſtehen als ein deutſcher Ritter und ein deutſcher gemeiner Freier, welcher den Zug mitmachte. Die Wirkung war, daß ſich der Ritterſtand im ganzen lateiniſchen Abend- und Morgenlande als ein durch alle Nationen vertheiltes, durch beſondere Eigenthümlichkeiten und Rechte zuſammenhängendes und gleichgeſtelltes Adelsvolk im Gegenſatz der übrigen Stände fühlen lernte. Das Volksthum dieſes Adelsvolkes iſt das Ritterweſen.

Eine beſondere chriſtliche Haltung war eine weſentliche Grundlage deſſelben, und zwar nicht erſt ſeit den Kreuzzügen, ſondern im Gegentheil, es hatte die Kirche längſt

darauf gedrungen, daß die ritterlichen Kriegsleute verpflichtet seien, diejenigen, welche die Kirche vorzugsweise in Schutz nahm, also die Armen, die Jungfrauen, Wittwen und Waisen, und die Kleriker selbst nicht zu schädigen, sondern zu schützen als milites christiani, und eine Weihe der Waffen hatte längst Statt gefunden. Nur ward jetzt der Ritter zu einer Art von bestimmtem Gelübde vor dem Priester verpflichtet, und kein Makel unadeligen und unchristlichen Lebens sollte an ihm haften. Die ganze Lebensform wurde eine bestimmte, durch die ritterliche Etiquette in ausgezeichneter Weise geregelte. Die Erziehung dieser ritterbürtigen Adeligen aber ist werth, daß man sie näher betrachte.

Das Kindesalter brachte ein Ritterkind lediglich unter der Pflege der Frauen zu, bis zum siebenten Jahre. Es ist bemerkenswerth, daß jetzt, wesentlich verschieden von den antiken Zuständen, eine Verschiedenheit der Erziehungswege vorlag, zunächst neben der ritterlichen die geistliche, gelehrte Erziehung; in beiden durchliefen die Zöglinge verschiedene Stufen, bei der letztern die der Scholaren, Magister, Doctoren: bei der ritterlichen Erziehung die der junkherrelin, garzune, pueri nobiles; der Edelknechte oder Knappen, damoiseaux, armigeri; und endlich der Ritter, chevaliers, milites oder equites.

Es ward durch das ganze Mittelalter, und vielleicht nicht ganz mit Unrecht, für fast unmöglich gehalten, daß ein Vater seinen Sohn im Knaben- und Jünglingsalter selbst erziehen könne. Man betrachtete als wesentliches Erfordernis der Erziehung das Verhältnis des Dienstes in der Jugend. Die Söhne der meisten Edelleute sammelten sich um Fürsten in ihrer Hofhaltung, oder sie kamen zu reicheren Rittern und wurden in Pagenweise erzogen. Fürsten- und großer Herren Söhne aber erhielten häufig besondere Zuchtmeister mit ihren Gespielen, den adeligen Kindern von Lehensleuten. Diese Junkherrelin lernten mancherlei, zunächst Leibes- und Waffenübungen:

Fest und behende reiten,
Das Roß zu beiden Seiten
Geschickt mit Sporen rühren,
Und frech zum Sprunge führen.
Turniren und leisiren,
Mit Schenteln sambeliren,
Wohl schirmen, wacker ringen,
Wohl laufen, tüchtig springen,
Dazu auch schießen den Speeresschaft,
Das thaten sie all nach ihrer Kraft.
Birschen lernen und jagen u. s. w.

Schild und Speer führten sie schon, aber noch kein Schwert. Uebrigens auch allerlei Wissenschaft mußten sie im zarten Alter schon treiben, mehr als man sich gewöhnlich vorstellt. Folgende schöne Stelle aus Gottfrieds von Strasburg Meisterwerk sagt von dem jungen Tristan, der unter mütterlicher Zucht und Pflege geblieben war, „bis daß er zählte der Jahre sieben,"

Da nahm ihn sein Vater Rual zur Hand
Und befahl ihn einem weisen Mann;
Mit diesem sandte er ihn sodann
Zu Landen fremden und fernen,
Fremde Sprachen zu lernen,
Vor allem der Bücher Wissenschaft,
Die sollte er treiben mit aller Kraft
Vor jeder andern Lehre.
Das war die erste Schwere,
Aus seiner Freiheit der erste Fall,
Da trat er in den Bann und Schwall
Der befangenen Sorgen,
Die ihm zuvor verborgen
Und vorbehalten waren.
In den aufblühenden Jahren,
Da seine Wonne sollte erstehn,
Da er in Freude sollte gehn,
In seines Lebens Anbeginn
War schon sein bestes Leben hin.
Da er mit Freuden zu blühn begann,
Da fiel der Sorge Reif ihn an,
Der mancher Jugend Schaden thut,
Und verdorrte ihm seinen blühenden Muth.
In seiner ersten Freiheit schon
Floh seine Freiheit all davon.
Der Bücher Wissenschaft und Zwang

War ſeiner Sorgen Uranfang;
Und doch, wie er damit begann,
Wandte er ſeinen Sinn daran
Und ſeinen jungen Fleiß ſo ſehr,
Daß er der Bücher viel und mehr
Erlernete in ſo kurzer Zeit,
Denn je ein Kind vor oder ſeit.
Zu beiden Wanderungen
Durch Bücher und durch Zungen
Verbrachte er ſeiner Stunden viel
Mit jeder Art von Saitenſpiel.
Darauf er wandte ſo ſpät als früh
Alle Emſigkeit und alle Müh
Bis daß er's konnte aus dem Grund. —
Er lernete zu jeder Stund,
Heute dies und morgen das,
Heuer wohl, über's Jahr noch baß.

Uebertragung v. Herm. Kurz. Triſtan und Iſolde, Stuttgart 1844. S. 53.

vergl. Triſtan von Meiſter Gottfried von Straßburg, herausgegeben von E. v. Groote. Berlin 1821. 4. v. 2056 ff.

Außerdem lernten ſchon die Junkherrelin den Hofdienſt (valet, vaslet heißt eigentlich ein kleiner Vaſall), und die Ritterſitte in ihrem Pagendienſte, und merkwürdig iſt namentlich in der eigentlich romantiſchen Zeit des Ritterweſens, daß zu ihrer Bildung grundſätzlich der Umgang mit den Damen des Hofſtaats diente. Die ritterliche Liebe zu den Damen ward kunſtmäßig erlernt und getrieben. Früh ſchon erwählten ſich die Jungen eine Herrin, der ſie dienten und vertrauten; die Pflicht der Treue ließ ſolchen Dienſt oft dauern bis ſie Ritter waren. Ulrich von Lichtenſtein in ſeiner Selbſtbiographie erzählt davon ſonderliche Dinge. „Da ich noch ein kleines Kindel war, hörte ich oft die Weiſen ſagen, daß niemand Würdigkeit erwerben möcht', der nicht ſonder Wank guten Weiben zu Dienſt ſei bereit. Ich war ein Kind, als ich das hörte, und noch ſo dumm, daß ich auf Gerten ritt, und doch gedachte ich in der Dummheit: Da die reinen Weib den Mann ſo hoch theuer machen, ſo will ich immer den Frauen dienen mit Leib, Gut, Blut und Leben. In dieſen Gedanken wuchs ich auf bis in das zwölfte Jahr." Von dem Markgrafen Heinrich von Oeſterreich, dem er übergeben war, ſagt er: „Der diente den Frauen wohl mit rechten Treuen, und ſprach wohl von ihnen wie ein Ritter ſoll. Er war kühn und hochgemuth, ſein Muud ſprach kein bös Wort, aber ſeinen Freunden war er bieder und getreu, und Gott minnete er von Herzen. Dieſer werthe Herr ſagte mir, wer würdiglich leben wollte, der müſſe ſich einer Frau zu eigen geben. Er lehrte mich viel von ſeiner ſüßen Tugend, er lehrte mich ſprechen über die Weib, auf Roſſen reiten, und in Briefen ſüße Worte dichten."

In dem Alter von 14 — 17 Jahren traten die adeligen Jünglinge in den Stand der Edelknechte, Junkherren über, und dies geſchah in Frankreich wie in Deutſchland durch die feierliche Handlung der Schwertnahme, der Wehrhaftmachung, einer Ceremonie, woran die Kirche ſich betheiligte. Die Eltern begleiteten den Sohn zum Altar mit brennenden Wachskerzen in den Händen, ein Prieſter ſegnete den Degen ein, und gürtete ihn dem Knaben um, der ihn von da an tragen durfte. In Deutſchland, wo etwas handfeſte Manieren ſtattfanden, heißt es, daß hiebei der Edelknabe die letzte Ohrfeige bekommen habe, die er ſich gefallen laſſen mußte: ein Brauch, der nach andern auch erſt beim Ritterſchlage vorkam, und überhaupt wohl keineswegs ſo allgemein war, als eine zu Zeiten beliebte, an ſcurrilen Zügen eine kleine Freude habende Darſtellung es glauben machen möchte. Seine Bedeutung iſt indeſſen bezeichnend genug für den allmählich ſich ausbildenden Begriff von ritterlicher Ehre.

Die Edelknechte hatten ebenfalls zunächſt zu dienen, und wenn ſie am Hofe ihrer Lehensherren lebten, wie häufig der Fall war, waren ſie etwa den Hof- und Jagdjunkern neuerer Zeit zu vergleichen, nur daß ihre Dienſtleiſtungen viel mannigfaltiger waren, und oft mehr in das Gebiet übergriffen, welches wir jetzt der eigentlichen Bedientenſphäre zu überweiſen gewohnt ſind. Den Herren kleiden und waffnen, den Tiſch beſorgen und vorſchneiden, die Aufſicht über Küche und Keller führen, der Jagd wahrnehmen, Boten reiten u. ſ. w. waren Knappendienſte, wobei ihnen die Edelknaben zur Hand giengen; eigentlich ſchwere, degradirende Arbeit aber ward von gemeinen Knechten verrichtet. An größeren Hofhaltungen ſtanden ſie unter beſondern Amtleuten, welche das ganze Hausweſen eines

fürſtlichen Herrn verwalteten und ſelbſt Ritter waren, dem Kämerer, Marſchalk, Truchſeß, Schenk. Indem der Edelknecht dienend mit den Rittern umgieng, lernte er die Ritterſitte; er empfieng die fremden Gäſte, nahm ihnen die Pferde ab, ſorgte für ihre Bedürfniſſe, und machte die Honneurs, ſchweigend ſchnitt er bei Tafel vor und verſorgte die Eſſenden, dabei hörte er aufmerkſam die Geſpräche der adeligen Ritter und lebte ſich in den Stand, die Standesſitte und Ehre hinein. Schön, fein und höfiſch reden zu lernen, mit Freimuth und Anſtand zu antworten, und mit Gewandtheit und Anmuth zu Zeiten die Gäſte zu unterhalten, welche ſie bedienten, war eine der Aufgaben, welche ſie ſich in dieſer Schule des Lebens aneigneten. Die noble Kunſt der Galanterie und die Kunſt der ritterlichen Dichtung gehörte bald je nach Ort und Art mit dazu: die menestrels waren ja ministeriales, adelige Hofdiener. Es trat eine Zeit ein, wie die unſrige, wo man von jedem gut erzogenen Menſchen fordert, daß er ſeine Gefühle und Gedanken in kunſtgerechter Form ausſprechen könne. Gut erzogen wurden aber eben vorzugsweiſe — die Adeligen.

Namentlich waren aber für die Edelknechte die Uebungen in den Waffen und im Kriegshandwerk eine Hauptſache. Das Führen der Waffen und des Pferdes war zur eigentlichen Kunſt, die Leiſtungen darin zu einem Kunſtwerk geworden. Die Stelle, welche das Turnier im Adelsleben allmählig erhalten hatte, wirkte mächtig. Der weitere Schritt ergab ſich leicht, daß man, außer wo im einzelnen Falle die Leidenſchaft überwog, weniger focht um eines Reſultates willen, als wegen der Kunſt. Man verſchmähte das Reſultat, wenn man zu deſſen Erlangung die Waffen hätte brauchen müſſen in einer Weiſe, welche für unwürdig galt. Es bildete ſich eine Waffenetiquette aus, ein Grundgeſetz, nur mit ſolchen zu fechten, bei denen gleiche Rittergeſinnung und Kunſtmäßigkeit vorausgeſetzt wurde, alſo nur mit ritterlich gebornen und erzogenen; auf Vortheile zu reſigniren, welche der bloße Zufall gewährte, ſich aller Feindſchaft zu begeben, ſobald der Sieg in der Kunſt erwieſen war: kurz eine edle Haltung, die man heute noch als die einen ritterlichen Kampf auszeichnende betrachtet. Dieſer ſchöne Zug im europäiſchen Adelsweſen iſt von hoher ſittlicher Bedeutung.

Welche anſtrengenden Uebungen in jener ritterlichen Kunſt der Waffen die armigeri durchzumachen hatten, iſt unſerer Zeit faſt unglaublich. Man ſieht es unter andern in der Lebensbeſchreibung des jungen Ritters Boucicaut bei La Curne de Sainte-Palaye. Viele der Uebungen zeigen eine ſyſtematiſche Betreibung der Muskelſtärkung, und die Leiſtungen gleichen vollkommen denen der Kunſtreiter und Voltigeurs unſerer Tage, und übertreffen die der gewöhnlichen Turner in jeder Beziehung, indem ſie doch zugleich weniger pedantiſch und jedenfalls eleganter ſind. Solche Uebungen nahmen, wie man ſieht, namentlich die Zeit und Kraft der ältern Knappen in Anſpruch. Der junge Herr von Boucicaut that faſt nichts anderes, même quant (ſo) il estait au logis, s'essayait avec les autres écuyeurs à jeter la lance ou autres essais de guerre, ne ja ne cessait. Sie begleiteten die Herren in Fehden, fochten aber in der Regel nicht ſelbſt mit in den kunſtmäßigen Kämpfen der Herren, ſondern waren Waffenträger, beſorgten die Pferde, und waren im Kampfe ſelbſt eine Art von Secundanten der Ritter, da ſie ſich ſtreng in den Grenzen der Defenſive halten ſollten.

Endlich, nicht vor dem 21ten Lebensjahre, bereitete ſich der Edelknappe vor zum Eintritt in den Stand der Ritter. Dieſer erſchien allmählich als ein Bund von Auserleſenen, die ſtreng den Forderungen der Kirche, der Lehenstreue und der Waffenetiquette gemäß leben wollten, und in dieſer Hinſicht als geprüft erſchienen. Die Aufnahme unter dieſe Auserleſenen erſchien wie eine Heiligung des Einzelnen: er bereitete ſich vor durch Faſten, durch Nächte im Gebet zugebracht, durch Buße und Beichte und den Genuß des Sacraments; den Ritterſchlag ertheilte ihm ein vollkommener Ritter unter verſchiedenen Ceremonien, häufig am Altare in der Kirche, oder an großen Hoffeſten vor dem Throne, auch auf dem Schlachtfelde.

Da die Frauen auf die Haltung des Ritterſtandes einen ſo großen Einfluß übten,

ſo iſt zu erwarten, daß auch auf ihre Erziehung beſondere Aufmerkſamkeit ſich richten mußte. In der That finden wir, daß auch ſie häufig noch in den Kinderjahren aus dem Hauſe gegeben und an die Höfe der Lehensherren gebracht wurden, um ritterliches Leben und den Hofbrauch zu erlernen. Sie hatten Dienſte, wie die Pagen, im Gefolge der Herrin, ſie credenzten den Wein u. ſ. f., aber zugleich lag ihnen die Herſtellung weiblicher Arbeiten für die Bedürfniſſe der Hofhaltung ob, und darin unterwieſen die ältern die jüngern. Blieben aber die Fräulein im eigenen Hauſe, ſo wurden ſie zu ähnlichem Dienſt für dieſes erzogen, lebten übrigens größtentheils in einem abgeſonderten Theile der Burg, und ſahen ſeltener Männer: wie denn auch die Hoffräulein eben nicht, wie man ſich vorgeſtellt hat, vorzugsweiſe in der Geſellſchaft der ritterlichen Herren und Knaben ſich aufhielten. In beiderlei Weiſe aber wurde der Adelsgeiſt kräftig geweckt und gepflegt. Dieſer Geiſt vermag in der That noch heute um ächt adelige Fräulein und Frauen einen eigenthümlichen Zauber zu weben, durch den auch die ſanfteſte Erſcheinung holden Dienſt und Hingebung wie ein natürlich Recht in Anſpruch nimmt.

Die ſchöne Welt der adeligen Ritterſchaft, welche indeſſen in ihrer idealen Schönheit keineswegs allgemein zur Erſcheinung kam, trug auch Keime ihres Verfalls in ſich. Allerdings waren die Adeligen die Erſten der Nation geweſen, in ihnen und in den gelehrten Klerikern hatte ſich die Blüthe des Nationalgeiſtes entfaltet. Aber die Gefahren der Eitelkeit, des Spielens mit der Etiquette, des Misbrauchs der Gewalt, des ſich Verlierens in ſinnliche Richtungen, und ungeiſtliches Weſen aller Art bereiteten die Veränderung vor, welche die neuen Zeiten brachten. Der Stand ſank vor den neuen Mächten, er überlebte aber das Mittelalter, mit welchem nur das Ritterweſen unterging, der „letzte Ritter" ſtarb im 16ten Jahrhundert. Der Adel aber beſtand, und von jetzt an hatte er um ſein Beſtehen zu kämpfen. Vor den Kanonen und Flinten beſtanden Panzer und Schwert nicht, die ſtolzen, bunten, aber ſelbſtbewußten und eigenwilligen Vaſallenſchaaren wurden durch die Soldtruppen und die ſtehenden Heere verdrängt, deren Offiziere wohl noch Adelige waren, aber in ſtrenger Subordination. An den Höfen ward noch der Adel verſammelt, und wandelte da mit Luſt auf Wegen, die ihn dem Verderben zuführten. Die ritterliche Erziehung hat dem Pageneorps und der fürſtlichen Militärſchule weichen müſſen. In Beziehung auf die Aemter und Würden machte ein anderer Stand, die Studirten, eine bedeutende Concurrenz, welcher jetzt allmählich eine öffentliche Erziehung hatte, die manche Analogie mit der ritterlichen darbietet, die Schul- und Univerſitätserziehung.

Es iſt intereſſant zu ſehen, daß für den Adel von jetzt an die Corporationserziehung außer dem Hauſe verſchwand, und die Privaterziehung durch Hofmeiſter die Oberhand gewann: ſo wie ferner, daß jetzt, im Zeitalter des Helden von der Feder, auch eine Literatur über die adelige Erziehung anfängt. Wir vermögen dieſelbe keineswegs auch nur einigermaßen vollſtändig zu geben, allein an einer abſichtlich auf Gerathewohl herausgegriffenen Reihe von Schriften läßt ſich die Geiſtesrichtung in angemeſſener Weiſe verfolgen.

Von dem älteren Petrus Paulus Vergerius exiſtirt De nobilium puerorum educatione libellus graviſſimus, welches der jüngere Vergerius 1560 herausgab, mit einer kurzen Vorrede. Daß der Cardinal Petrus Bembus ein empfehlendes Teſtimonium dazu ſchrieb, welches mit abgedruckt iſt, läßt auf die Art des Buches ſchließen. Es iſt in ſchönem Latein, und vollſtändig im Geiſte jenes claſſiſchen Heidenthums geſchrieben, welches in Italien mitten in der Kirche wieder erwacht war, eine rhetoriſche Diatribe voll claſſiſcher Beiſpiele für den puer nobilis — „qualem Herculem accepimus," und voll ciceronianiſcher Gemeinplätze, aber im Grunde ohne lebendige Beziehungen, und ohne Begründung auf hiſtoriſche Verhältniſſe und auf das Chriſtenthum. In Italien war überhaupt das Ritterweſen früh gebrochen, und der Adel nie zu ſo in ſich abgeſchloſſener Form gelangt. Man ließ dort früh die Unterſuchung über die Geburt und in Folge

der ſteten Kämpfe mit Biſchöfen und Päpſten und der daraus erzeugten geringern Achtung vor der Kirche auch die Rückſicht auf das kirchliche Verhalten der ritterlichen Leute weg, und da die Italiener viel zu weltlich politiſch, viel zu praktiſch waren, als daß ſie ſittliche Opfer hätten bringen mögen, fragte man auch wenig nach gehaltener Lehenstreue und ehrlich gebrauchten Waffen. In einem wohlthuenden Gegenſatze dazu ſteht ein in Deutſchland gedrucktes Werk: De educandis erudiendisque principum liberis reipublicae gubernandae destinatis, deque republica christiana administranda, auct. Conr. Heresbachio. Francof. ad Moenum 1570. 4.; nur bezieht es ſich zunächſt auf die Erziehung von Fürſtenſöhnen, wie es denn auch für den Herzog Wilhelm von Jülich Cleve Berg geſchrieben iſt, und für adelige Erziehung nur indirecte, allgemeinſte Dinge giebt. Bezeichnend aber ſeiner Signatur nach iſt wiederum D. Hieronymi Osorii Lusitani episcopi Sylvensis de regis institutione et disciplina Libri VIII. Colon. Agr. 1572. Obgleich von des Königs Erziehung handelnd, enthält es doch auch für die neue Adelsſtellung bedeutende Winke. Der gelehrte und fromme portugieſiſche Biſchof, welcher auch Geſchichtsſchreiber des Königs Emanuel war, unter dem der Seeweg nach Oſtindien gefunden wurde, verſtand ſeine Zeit wohl. In Portugal hatte ſchon in den Saracenenkämpfen der höhere Bürgerſtand in den Städten niedere Adelsrechte erhalten: der höhere Ritteradel, die Lehensherren aber hatten im 15ten Jahrhunderte die Hoheitsrechte faſt ſämmtlich an den König verloren, und ihre höchſten Ehren beſtanden ſeitdem darin, des Königs Diener zu ſein, welchem die vornehmen und immer mehr ſich hebenden Städter d. h. niederen Adeligen durchaus ergeben waren. Dieſe entwickelten in ihren Entdeckungs- und Eroberungszügen eine kriegeriſch abenteuerliche, wahrhaft heldenmäßige Geſinnung, und ſo ſchmolz am Anfang der neueren Zeit das mächtige Element der Seefahrt und des Handelsgeiſtes wunderbar mit dem Ritterthum zuſammen.

Bisher ſpielt die Pagenerziehung immer noch eine Rolle, wenigſtens inſofern, als die aufwachſenden Sprößlinge des Adels zu ihrer Bildung noch öfters an Höfe, in Adelskreiſe, — in Portugal wohl auch zu Schiffe — gegeben werden, und dabei gute Lehrmeiſter in den paſſenden Wiſſenſchaften und Künſten haben. Deutlicher tritt die Hofmeiſtererziehung im nächſten Jahrhundert hervor. Georg Engelhard von Lohneys Hof-, Staats- und Regierkunſt in dreien Büchern, deren Erſtes von Erziehung und Information junger Herren, Frankf. am Main 1679 Fol., will übrigens ausdrücklich, daß „Pagen und Knaben gleichen Alters, guter Sitten, dem jungen Herrn zugeordnet werden", und giebt außerdem eine Menge wohlbedachter Beſtimmungen. Auch ſoll der junge Herr ab und zu mit vornehmen, politiſchen, gelehrten Leuten umgehen, und mit ihnen wohlreden und vorſichtig ſcherzen lernen: aber keinerlei üble Geſellſchaft, als von gemeinen Knechten, Poſſenreißern und Fuchsſchwänzern um ſich haben. Die Unterweiſung im rechten Glauben und in der Gottesfurcht, im rechten Benehmen gegen die Eltern und Verwandten, und gegen den Lehrer, ſowie gegen Diener und Unterthanen wird ſorgfältig behandelt. Mit letztern ſoll er ſich nicht gemein machen, den Ernſt ſehen laſſen, aber nie ſoll man ihm erlauben zu ſchlagen. Nie ſoll man ihn müßig gehen, ſondern scientias et artes wohl lernen und allerlei adelige Leibesübungen vornehmen laſſen. Zuletzt aber auf Reiſen ſchicken: ein Bildungsmittel, worauf ſchon früher ein großer Werth namentlich für die jungen Cavaliere gelegt wurde.

Welche Wiſſenſchaften und Künſte aber der junge Adelige lernen ſoll, das ſagen uns ausführlich und charakteriſtiſch andere Schriften, welche auf das Wiſſen den Hauptnachdruck legen. So:

Der Seinen zu erziehen habenden Jungen Cavalier in der Profan- und Kirchenhiſtorie Sowohl als in der Geographie, den Hauptprincipiis Juris Publici, dem Nöthigen aus der Heraldic, der Genealogie u. ſ. w. getreu und gründlich unterrichtende Hofmeiſter, zum Nutzen derer beeden jungen Herren Grafen v. Noſtitz verfaßt von Ludov. de Launay, 2 Thle. Augsburg 1738. 4° und De l'éducation d'un jeune Seigneur. Par. 1728. 8°. Das erſtere iſt ein ſehr gründliches Handbuch der genannten Wiſſenſchaften, etwas trocken

und pedantiſch katechiſirend; das zweite geht mehr darauf ein, wie und was von ihnen gelernt werden ſoll, und hat einen viel weiteren Geſichtskreis. Die alten und neuen Sprachen ſind zu erlernen, letztere durch Umgang mit ſolchen, deren Landesſprache ſie ſind: namentlich ſoll man hiezu entweder gut geſchulte Kammerdiener der fremden Nation engagiren, oder noch lieber eine Zeitlang im Auslande leben. Die Agricultur und Oekonomie ſoll der Zögling ebenfalls ſtudiren, les arts, la musique, la danse, la poésie, les jeux. Kartenſpiele ſoll derſelbe am beſten vom Hofmeiſter in den Freiſtunden lernen, ſoll leidenſchaftslos, nobel, und zugleich mit möglichſter Virtuoſität ſpielen lernen, als ein talent de société. Die judiciöſen, feinen Bemerkungen über ſolche Specialitäten ſind von beſonderem Reiz. Ein beſonderer ernſt gehaltener Abſchnitt am Eingange behandelt die religiöſe Grundlage der Erziehung, ſtreng katholiſch, mit Hinweiſung auf die wichtigen Lehren der Kirche von der Verdorbenheit der menſchlichen Natur und der Gnade und Erlöſung, welche Lehren der Zögling früh in ſich aufnehmen müſſe: dabei ſind auch instructions qu'on doit lui donner à l'égard des Protestants.

Ein rechtes Bild der blos geiſtreichen Adelserziehung in franzöſiſchen Kreiſen vor der Revolution gewähren die Principes d'éducation pour la noblesse concernant les bonnes moeurs, la religion et les sciences par le S. de Vaubrières 1761. 8°. Der Verfaſſer war Pagenhofmeiſter bei dem Cardinalerzbiſchof von Lüttich. Trotz des Titels iſt von den bonnes moeurs und der Religion kaum die Rede. Dafür aber eine reiche Literatur über die Werke, welche zum Unterricht namentlich über die Wiſſenſchaften und belles lettres dienen können, mit glänzenden Bemerkungen über die Poeſieformen, in welchen die jungen Herren ihren Geiſt zeigen können: — und doch im Ganzen ſeicht und nur plaudernd.

Dagegen iſt der Inhalt eines in deutſcher Sprache von einem bewährten Pädagogen des vorigen Jahrhunderts erſchienenen unſcheinbaren Buches, welches vielfach franzöſiſche Feinheit mit deutſcher Kernhaftigkeit verbindet, ſo vielſeitig und anregend, daß wir daraus für die Gegenwart noch wichtige Wahrheiten entnehmen können. Es iſt dies: Einer Hertzogin aus Frankreich Regeln für das Frauenzimmer höhern Herkommens, wie die Kinder höhern und niedern Standes zu erziehen. Aus dem Franzöſiſchen überſetzt. Ans Licht gegeben durch M. Frid. Chriſt. Oetinger, Specialſuperintendenten zu Weinsberg, Tübingen 1754. 8. Angehängt iſt: Ein rares Büchlein von Auferziehung der Kinder inſonderheit junger Herren und anderer ſowohl hoher als niederer Standesperſonen, aus dem Franzöſiſchen überſetzt. — Man ſieht, daß eine Mutter den Grund gelegt hat. Das Buch beginnt mit der erſten Erziehung des zarten Kindes. „Der größte Vortheil eines Baurenkinds vor einem jungen Herrlein iſt, daß es ſeine Mutter zu einer Säugamme hat.“ Das 2te Capitel handelt von Gottes Ebenbild, deſſen Reſte in der verderbten Natur die Handhaben bieten, wobei der Menſch zu faſſen iſt, — die Schamhaftigkeit, Furchtſamkeit, Wißbegierde und Leichtgläubigkeit des Kindes. Dies bietet in vier Capiteln reichen Stoff zu pädagogiſchen Regeln. Unter der Schamhaftigkeit iſt die natürliche Verſchämtheit begriffen: „es muß eine Luſt zu ſehen ſein, wenn ihm (dem Herrlein), ſo er mit fremden Perſonen redet oder ſeiner Exercitien eines vor ihnen ſehen läſſet, die Röthe ins Geſichte ſteiget.“ „Nachdem man ſpäter die Jünglinge gewöhnet mit den Leuten umzugehen um in guter Geſellſchaft zu reden, werden ſie ſchon beherzter werden.“ „Der hochgetragene Sinn großer Herren verdirbt zum öfftern die gute Art ihrer Kinder, denn wenn dieſelbe nicht ſtracks mit ihrem Ehrgeiz überein kommen und alles, was man ihnen angiebt, mit einer unerſchrockenen Annehmlichkeit ſagen, ſo erzörnen ſie ſich umſonſt.“ „Kleine Großſprecher, die einen ganzen Saal mit ihrem Geplauder erfüllen, begehen insgemein ſpäter nichts beſonders rühmliches.“ — Die Furcht vor der Ruthe wird empfohlen, und die Wißbegierde ſei zu benützen, um dem Kinde allerlei Kenntniſſe beizubringen auch beim Spielen. Soldatenſpiel wird den adeligen Kindern ſehr empfohlen, „mit bleiernen Männlein und mit kleinen Knaben, auf daß ſie commandiren, ſtrafen und loben lernen.“

Gleicherweiſe aber habe man gegen vier andere Dinge zu kämpfen, die ebenfalls in der jungen Kinder Natur tief wurzeln, daß ſie nemlich übermüthig, eigenſinnig, unwahr und unmäßig ſeien. Vor dem Stolz und Hoffart hat man ſonderlich adelige Kinder zu hüten*), andererſeits wird man ihn aber auch zum Guten lenken können. Der Eigenſinn iſt in den drei erſten Lebensjahren zu brechen, nachher iſt es oft faſt unmöglich. Namentlich als Ungehorſam muß er beſtraft werden. Die Umgebung mache dieſen Fehler in adeligen Häuſern oft ſehr ſchwierig zu behandeln. Von der Unwahrhaftigkeit der Kleinen ſind treffliche Dinge geſagt, — ſie ſei ein weſentlich knechtiſcher Fehler und die Höfe zumal ſeien Schulen der Lügen. Auch mit dem Läugnen ſei ſtreng zu verfahren. Aber phantaſtiſche Einfälle, wie Kinder ſie unter einander als Wahrheit erzählen, ſeien nicht zu beſprechen, aber zu beachten, weil man viel daraus lerne. Lügen auf andere dagegen ſind das allerſchlimmſte und teufliſch: „Da muß man Gott bitten, daß er ein ſolches böſes Herz helfe umkehren." Weiter iſt von Tugenden, die hier beſonders in Betracht kommen, die Rede, der Gerechtigkeit, Klugheit, Vorſicht, Treue, Bedachtheit und Selbſtbeherrſchung, Freigebigkeit, Tapferkeit. — Und auch die weibliche Erziehung kommt nun zur Beſprechung; in den bisher angeführten Werken war von den adeligen Fräulein nicht die Rede. Zum erſtenmal leſen wir über die Wahl einer Gouvernante (ſ. d. Artikel) allerlei, aber die Mutter ſei die beſte Gouvernante! — Und nun erſt kommt unſer Buch auf das Lernen, zuerſt auf den Unterricht im Reden, Leſen und Schreiben, und dann in den Wiſſenſchaften. Hofmeiſter ſeien entweder gelehrte oder militäriſche, unter letztern finden ſich ſo gut wie unter jenen Schmeichler und Vergnügensdiener. Der gelehrte Hofmeiſter ſolle grundgelehrt, aber kein Schulfuchs ſein: latein brauche der junge Herr nicht mehr ſprechen zu lernen, aber viel anderes müße er recht lernen!

Wir brechen ab. — Man wird uns erlaſſen, die Phantasmen Locke's zu ſkizziren, welcher beiläufig von dem gemeinſamen Schulweſen nichts hält, und nur die häusliche Erziehung eines vornehmen und reichen Kindes durch einen Hofmeiſter behandelt, wobei er ſich ausführlich in Gedanken über die Geſundheitspflege ergeht. Wie unpraktiſch er war, bewies auch ſeine Ausarbeitung einer Adelsverfaſſung für Virginien; an der Spitze ſollte ein Pfalzgraf, unter ihm die Landgrafen, unter dieſen Caziken ſtehen. Dieſe papierene Conſtitution einer Ariſtokratie machte einen Verſuch zu leben, brach aber bald ein unter ihren eigenen Unzweckmäßigkeiten. Andere Philoſophen ſcheinen ſich mit der Frage von adeliger Erziehung kaum befaßt zu haben. Baſedow aber (im Agathokrator Altona 1771) und ſeine geiſtigen Söhne (z. B. Ehler Winke für Prinzen und Prinzenerzieher, Hamburg 1786) ſind von der Philoſophie nur angeweht und aufgeblaſen. Das Philanthropin wollte von einem Adelsſtande nichts wiſſen, aber recht conſequent wurde im Philanthropin ein Ritterorden für die beſten Zöglinge geſtiftet.

*) Dem Verfaſſer ſind hier Beiſpiele aus ſeiner Erfahrung eingefallen, die er hier anzuführen wagt. Eine ſechsjährige ruſſiſche Prinzeſſin ließ ſich beigehen, ihre Kammerjungfer und am Ende auch die Gouvernante ſehr ſtolz zu behandeln: je vous l'ordonne, je le veux, je suis princesse. Die Gouvernante klagte es der Mutter. Mais je suis donc princesse! ſagte die Kleine. Aber keine Fürſtin, welche befehlen kann, erwiederte die Mutter. Und damit du ſiehſt, daß die kleinen Fürſtinnen nicht viel zu ſagen haben, ſo dürfen dich jetzt die Mädchen und Diener, bis ich es wieder erlaube, gar nicht mehr Fürſtin nennen, und du darfſt ihnen nichts mehr befehlen. Ich bin die Fürſtin, welche befiehlt, und ich degradire dich auf drei Wochen. — Dasſelbe Kind erhielt auf einem Spaziergang vom Diener des Hausarztes ein zierliches raſchgefertigtes Körbchen mit Blumen: O wie danke ich dir, Iwan! rief ſie mit überſtrömendem Jubel. Und dieſelbe Gouvernante ſchnarrte: Il ne faut jamais remercier un domestique! —

Die Unparteilichkeit ſcheint indeſſen zu erlauben, daß wir auch an die Art erinnern, wie die engliſche Ariſtokratie häufig vom trades people ſpricht, und ihre Kinder ſprechen läßt. Verfaſſer war ebenfalls Zeuge, wie ein kleiner Landjunker in Gegenwart des hochadeligen Vaters den Koch ſchimpfte: you bloody, dirty Papist! Der Papa meinte erfreut, ſein Söhnlein ſei right true blue! Er war nämlich ſelber ein ächter Orangeman.

Es ist überhaupt merkwürdig, daß Gräffe in der pädagog. Literatur des 18ten und 19ten Jahrhunderts außer den genannten nur drei Schriftsteller, und auch diese nur über Prinzenerziehung anführt, über adelige Erziehung außer Locke gar keinen. Jean Paul steht durch die Levana unter jenen. Wo er ernst ist, steht er nur zu oft auf idealen Höhen, wo die Dichter mit den Königen gehen, nicht in der Wirklichkeit.

Auf des ächt deutschen Justus Mösers Gedanken, welche er selbst patriotische Phantasien nannte, sei es indessen erlaubt hier aufmerksam zu machen, weil sie mit ausgezeichneter Sach- und Staatskenntniß und kerniger Gesinnung den englischen Adel und seine Einrichtungen prüfen und empfehlen. Seine aphoristischen Winke sind außerordentlich reichen Gehalts, aber nicht in Excerpten zu geben.

Der englische Adel suchte seine Ehre und Macht nicht in eigener Landeshoheit, sondern im Rathe der Nation. Er wurde, nachdem auch die untern Stände erstarkt waren, conservativ ohne illiberal zu werden: und mehr als irgend eine andere Nation vertraut die englische auch in unsern dem Adel keineswegs günstigen Zeiten ihrer gebornen Aristokratie die Leitung ihrer öffentlichen Angelegenheiten. Dabei sank er nie zur bloßen Vollblutrace, nie zum bloßen Titularadel herab. Der Lord von altem Herrengeschlecht erhebt die Frau, die er sich gewählt, zu seiner Standes-Genoßin; — ein Recht, welches auf dem Continent nur der russische Adel ebenfalls hat, wo die Gemahlin eines Fürsten von Rechtswegen eine Fürstin wird, auch wenn sie vorher ein einfaches bürgerliches Mädchen, Gouvernante oder Sängerin war, während nach dem preußischen Landrechte zum Beispiel (II, 1. §. 30) „Mannspersonen von Adel mit Weibspersonen aus dem Bauern- oder Bürgerstande keine Ehe zur rechten Hand schließen können." In England und in Rußland ist daher von Ahnenprobe und von rechtlicher Misheirath nicht die Rede, und das ist für die Familienpietät und somit auch für die Erziehung, durch welche die Stände in den Kindern geeinigt werden, von bedeutendem Werthe, abgesehen von andern eben so wichtigen Folgen. Die englische Aristokratie unterscheidet sich ferner wesentlich dadurch von der continentalen, daß sie ihre Adelstitel selbst wie Kronlehen betrachtet, welche nur vom Haupt der Familie besessen werden. Die übrigen Glieder des Hauses, mit ruhendem Adel, werden in den Kirchen-, Militär- und mancherlei Staatsämtern wohl versorgt, in einer Weise, die unsern Begriffen nicht eben zusagt.

Was aber die Erziehung betrifft, so kann man von einer besonders formulirten Adelserziehung in England kaum reden. Der Geist des Hauses erzieht den Adelsgeist. Im Allgemeinen kann man sagen, daß die englischen Adeligen wie andere wohlhabende, unabhängige Engländer einfach zu Gentlemen gebildet werden sollen. Der schwierige Begriff des Gentleman schließt nemlich mit ein, daß der Mann in Beziehung auf seine Mittel zum Leben nicht auf Handel, Fabrikunternehmung oder Gewerbe angewiesen ist; er schließt aber nicht aus, daß er vom Staat Sinecuren aller Art gerne annimmt, und vorzugsweise irgend ein Amt ansprechen kann. Das Verständniß dieser Gentlemansbildung auf den exclusiven Universitäten Oxford, Cambridge, Dublin und auf den theuern Vorbereitungsschulen zu denselben ist nicht leicht in kurzen Worten zu geben und verdient einen eigenen Artikel. Ihr Princip ist aber wesentlich ein formelles, durch classische Studien in etwas verknöcherten Formen, mit mehr oder weniger Mathematik, und reichlich umwuchert von jenem cant, der hohlen, gleißenden Namengenugthuungslehre und Buchstabentreue der Engländer. Nach unsern Begriffen ist die Ausbildung der ältern und jüngern Söhne im Einzelnen vielfach mangelhaft. Giebt es doch selbst englische Diplomaten von Adel, die kein Französisch verstehen. Sehr beachtenswerth ist übrigens, daß demungeachtet Leute, die so aristokratisch studirt haben, doch sofort häufig in einem Amt, welches einen ganzen Mann verlangt, sich vorzüglich tüchtig bewähren, ohne durch ein Sieb von Prüfungen in Fachstudien gesichtet zu sein. Auf dem Continent ist das anders: je kleiner der Staat unter den Weltstaaten, desto weltumfassender sind die Prüfungsgegenstände seiner Schulmeister und Schreiber. Daß andererseits so in England auch oft Unwürdige in Amt und Würden kommen, ist ebenso gewiß. Die sattsam

bekannte Formloſigkeit junger Engländer von Familie im Salon des Continents iſt ferner gleicherweiſe kein Beweis von ſorgfältiger Erziehung derſelben. Der Klotz hat aber oft einen guten Kern.

Wir haben den ruſſiſchen Adel vorhin mit dem engliſchen in Parallele geſtellt. Er iſt übrigens von demſelben grundverſchieden, und ganz Staatsanſtalt geworden. Die alten Namen und Geſchlechter ſpielen demungeachtet eine große Rolle. Die Adeligen laſſen ihre Kinder größtentheils zuerſt im Hauſe erziehen, und verwenden viel auf die äußere Bildung. Meiſt werden ſie dann in irgend eine „Kronsſchule" geſchickt, von denen die höheren weſentlich den Charakter von Adelsinſtituten haben: ſo das große nur die Kinder des hohen Adels aufnehmende Pagencorps in Petersburg, das Alexanderslyceum, die Rechtsſchule und andere zumal militäriſche Anſtalten, für deren Zöglinge ein gewiſſer Adelsrang des Vaters verlangt wird. Dem unbefangenen Beobachter drängt ſich in der That die Wahrnehmung auf, daß die jungen Ruſſen aus guten Häuſern im Durchſchnitt wirklich gebildetere Menſchen ſind, vielſeitiger, humaner, ſprachgewandter als die Engländer.

Wie der Adel in Frankreich und in den romaniſchen Ländern, vom Staate anerkannt oder nicht, ſich auf die Familie zurückzieht und in ihr die Erziehung ſeiner Nachkommen vorzugsweiſe vollzieht, ſoweit ſie nicht mit Zöglingen bürgerlichen Standes in Civil- und Militärunterrichtsanſtalten ſich zum Dienſte ausbilden, haben wir ſchon oben berührt. Der unnatürliche Brauch, die Kinder vom zarteſten Alter an aus dem Hauſe zu entfernen, findet viel mehr nur in den „Centren der Civiliſation", bei der Bourgeoiſie der großen Städte, als bei dem Adel Frankreichs Statt. Für die Töchter iſt die Erziehung in einem Kloſter oder adeligen Stift bis auf die neueſte Zeit gewöhnlich geweſen.

In unſerm Vaterlande erſcheinen die Zuſtände ebenfalls mannigfaltig gebrochen. Kaum ſind irgendwo noch lebendige Anſtalten in Wirkſamkeit, welche den Söhnen des Adels eine gemeinſame, öffentliche Erziehung geben. Die excluſiven Pagencorps ſind hiefür kaum anzuführen; die ſg. Ritterakademien (ſ. d. Artikel), in Preußen zu Brandenburg, zu Liegnitz, das Thereſianum in Wien nehmen ſeit kürzerer oder längerer Zeit auch Bürgerliche auf. Der rheiniſche Adel hat in Bedburg ſeit 1842 eine rheiniſche Ritterakademie, welche ächten Adelsgeiſt zu bilden und zu pflegen zur Aufgabe hat. Sie wurde namentlich gegründet durch die Thätigkeit eines wahrhaft edeln Mannes, des 1849 verſtorbenen Grafen von Mirbach, eines hochgebildeten Geiſtes, eng befreundet mit dem Freiherrn von Stein, welcher wie irgend einer die Intereſſen ſeines Standes erkannte. Die Anſtalt iſt eine ausſchließlich katholiſche, und ein erſtes Muſter für ähnliche Geſtaltungen einer wirklichen erneuten Stärkung eines geſunden Standesgefühls.

Es wird Niemand bezweifeln, daß zur Reform des deutſchen Adels die Gründung von Standesinſtituten verſchiedener Art weſentlich iſt, und daß namentlich eine adelige Erziehung, nicht blos privatim, ſondern öffentlich, das heißt in Verbindung mit den Standesgenoſſen für denſelben außerordentlich wichtig wäre. Ja es wird in der That als die Aufgabe des Adels bezeichnet werden müſſen, daß er auch in dieſer Richtung ſeine Regenerationsfähigkeit zu erweiſen hat, welche ihm von ſo vielen Seiten her beſtritten wird: und er möge es thun, da es noch Zeit iſt. *) Seine kommenden Generationen werden tüchtig gewappnet ſein müſſen, um würdig zu beſtehen. Die zeitgemäße Erneuerung der genoßenſchaftlichen Verbindung und der Erziehung in

*) In der Zeit begeiſterten Aufſchwungs deutſcher Volksthümlichkeit nach dem Sturze der Franzoſenherrſchaft ſollte von der ehemaligen Reichsritterſchaft ein Adelsverein gegründet werden, die „Kette" genannt, deſſen Zweck darin beſtünde: auf den ſittlichen und wiſſenſchaftlichen Zuſtand des deutſchen Adels vortheilhaft zu wirken, im häuslichen wie im öffentlichen Leben, den wahren, alterthümlichen Sinn wieder zu erwecken, und durch Beiſpiel und Zuſpruch dahin zu ſtreben, daß jede körperliche und geiſtige Bildung unter dem deutſchen Adel immer mehr fortſchreite. In Kreiſe und Gauen getheilt, durch Vorſteher geleitet, und zu regelmäßigen Verſamm-

ihrem Geiste, zugleich eine der bedeutendsten Rechtshülfen involvirend, wird dem adeligen Stande, vor dessen einzelnen Gliedern unser Volk noch so vielfach herzliche, unwillkürliche Achtung hat, zu seiner eigenen Reinigung und Verjüngung die rechten Mittel bieten. Der alte Adel wird gegen die Neugeadelten, unter denen viele sind, welche wahrhaft adelige Gesinnung haben, nicht spröde sein dürfen. Ohne übrigens die dem Adel selbst verderbliche sociale Absonderung zu befürworten, mit welcher jene Verbindung mit den Standesgenoßen nicht verwechselt werden darf, wird dabei doch hervorgehoben werden dürfen, daß der Adel ein persönlicher, kein bloßer Geld- oder Vermögensstand ist, daß man das persönliche Princip des Adels nicht aufgeben darf, um etwa das des großen Grundbesitzes an seine Stelle zu setzen. Dort ist die Person und die Familie entscheidend, und der Güterbesitz ist nur die Gewähr für die Fortdauer des adeligen Lebens und der großen adeligen Interessen: hier entscheidet das Vermögen als solches. Eine Genoßenschaft der Grundbesitzer kann das Procenthum, das durch Speculation, durch Quackfalbereienverkauf steinreich gewordene, wesentlich gemeine, nicht fernhalten: der Adel kann es und thut es. Eine *adelige Schule* würde also diesem schönen, tüchtigen Familienprincip würdig entsprechen — und wenn bürgerliche Pädagogen dagegen sind, so mögen sie sich erinnern, daß sie vielleicht selbst ihr Töchterchen in das Institut, wo die angeblichen Honoratiorentöchter sitzen, und nicht in die bürgerliche Mädchenschule schicken, damit sie nicht mit gemeinen Mädchen zusammen kommen. Solche Adelsgegner gehören zu dem unverbeßerlichen, freiheitliebenden Geschlecht, welches den Schülern kein „von" vor dem Namen erlauben will. Recht wohl wißen wir übrigens, daß viele Adelige eine besondere Anstalt für die Bildung ihrer Söhne durchaus nicht für ein Bedürfnis halten, und keineswegs abgeneigt sind, dieselben in die allgemeinen Vorbildungsanstalten des Staats für die Hochschule u. s. f. zu schicken. Sie mögen im Ganzen und Großen gegenwärtig wohl auch Recht haben wegen der sogleich noch zu besprechenden Verhältnisse. Was das Wißen betrifft, dafür ist in den Staatsanstalten ja meist trefflich gesorgt; die Erziehung aber für den Stand ist ohnehin mehr noch Sache des Hauses als der Schule. Allerdings können sie aber auch erwarten, daß eine adelsfeindliche Tendenz in den für Alle bestimmten Anstalten nicht genährt werde. Wenn irgend ein Lehrer sich Räsonnements und Ausfälle gegen den Adel erlaubt u. dgl., so wird das auf die jungen Adeligen wohl wenig wirken, wohl aber eine verbitterte Polemik in die Schule verschleppen, auf eine wahrlich unpädagogische Weise.

Wie und worin nun aber der junge Adel erzogen und gebildet werden soll, wird man fragen. Der Verfaßer gegenwärtigen Aufsatzes gesteht, daß ihm nicht blos seiner Natur nach Gabe und Lust nicht verliehen ist, a priori Organisationspläne und pädagogische Theorien zu entwerfen; sondern sogar, daß er sie im vorliegenden Falle noch für überflüßig halten würde. Dafür wird ohnedem der Adel selbst zu sorgen haben, und zwar, wie sich von selbst versteht, mit Rücksicht auf die staatlichen Verhältnisse und auf die Anforderungen, welche der Staat an seine ersten Bürger stellt.

Es ist wahr, daß zumal die Stellung des niederen Adels, bei welchem ohnehin eine Reform viel zu thun finden wird, die Aufgabe nicht wenig erschwert. Seitdem der offene Lehenshof aufgehört hat, ist die stille Kanzlei an seine Stelle getreten mit ihren Actenstößen. Schon ehe die Gerichtsbarkeit der Rittergüter aufhörte, war dieselbe längst nicht mehr von dem Gutsherrn in Person, sondern von einem angestellten bürgerlichen Patrimonialrichter verwaltet. Ueber die Ritter und ihre Dienstleute, als die *geborenen Räthe* des Fürsten, wurden von ihm allmählig die ernannten *Beamten* als ge-

lungen zusammentretend sollte der Verein den gesammten deutschen Adel als eine organisirte Körperschaft umfaßen, denselben „fest wie die Ringe einer Kette zusammenhalten und weder Anfang noch Ende zeigen, an dem die Glieder getrennt und von einander entfernt werden könnten." Es ist bei dem Entwurfe geblieben.

Häußer, deutsche Geschichte vom Tode Friedr. des Gr. bis zur Gründung des deutschen Bundes. Berlin 1857. IV. Band, S. 677.

korene Räthe gesetzt. Die Aemter sind abgelöst von der Familie und vom Erbrecht, und die Studirten sind dazu berufen. Der Adelige, der ein Amt sucht und suchen muß, muß mit den Bürgerlichen studiren und mit ihnen concurriren. So sehr das zum Heile des Staats und des Adels selbst dienen mag, so hat doch die staatliche Markirung und Sortirung durch die Examensprobe auch ihre großen Mängel. Es ist schon vielfach geltend gemacht worden, daß in unserer Zeit so gar vorzugsweise das Wissen, zuweilen einseitig gelehrtes Wissen zum Maßstab der Tüchtigkeit für ein Amt gemacht worden ist, und daß andere für die ersprießliche Führung desselben ebenso wichtige Eigenschaften am Prüfungstische nicht erkannt werden, an welchem ohnehin kein Ansehen der Person gelten soll, wenigstens der Theorie nach. Wer in englischen Einrichtungen Vorbilder erblickt für unsere Adelsreform, der könnte in diesem Punct wohl stutzig werden. Dort sind nämlich eine Menge Aemter und Stellen, und gerade die einträglichsten, zum Theil eigentlich „arbeitsloses Einkommen," und was für eines! geradezu Ausstattung für die jüngern Söhne der Adelsgeschlechter, sie werden denselben ohne alle besondere Prüfung der Würdigkeit gegeben, oder, wenn man will, von den Familien für ihre Sprößlinge in Besitz genommen. Vor solchen Einrichtungen braucht man übrigens auf dem Continent sicher nicht zu warnen, das würden gewiß nur „patriotische Phantasien" bleiben. Ueberhaupt wird es sich um Stellenjägerei gar nicht handeln, und unser Adel wird so wenig als irgend einer sich spröde gegen die Vortrefflichkeit der Begabung verhalten, die ja kein Privilegium eines Standes ist. Aechtes Adelsbewußtsein hat das nie gethan. Im Gegentheil, der Adel wird erkennen, daß er die Seinen in der That auch fähig machen muß, die ersten Stellen einzunehmen, wenn er bestehen will. Das schöne Wort: Noblesse oblige! gilt auch in dieser Beziehung. Tüchtig lernen wird er müssen, und was man in Deutschland einen guten Schulsack nennt, muß er haben: darüber ist übrigens auch die betreffende Literatur einig. Ob aber der Unterricht in Gegenständen des Wissens so wenige Fächer umfassen soll wie z. B. in Eton, der englischen Universitätsvorschule, welche großer Männer Jugend geleitet hat, oder so reich und bunt wie in manchen deutschen Anstalten, das ist hier nicht zu entscheiden.

Wenn übrigens mit der Idee von adeliger Erziehung sich wohl hie und da die Vorstellung einer gewissen Oberflächlichkeit und glänzende Außenseite verbunden hat, so ist dies, soweit es einen Vorwurf enthält, einfach zurückzuweisen. Es bezieht sich dies aber wohl auf den richtigen Gedanken, daß dem Adel seiner Stellung nach auch obliegt, für eine schöne Erscheinung dessen, was er ist, wie er es giebt, was er kann, zu sorgen: weit mehr noch, als dem Gelehrtenstand, dem Fachmann. Tanzen und Reiten, Fechten und moderne Sprachen sprechen, Kenntnis der Umgangsformen und höfischer Sitten, schließlich Reisen zur Erweiterung der Anschauungen sind daher stets in den Plan der adeligen Erziehung aufgenommen worden. Die Leichtigkeit der Bewegung, Eleganz und Grazie im Gespräch, das rechte Maß im Benehmen mit aller Welt, jene herzgewinnende Feinheit und jene Höflichkeit, welche zugleich das Unberechtigte trefflich abzuweisen weiß, kurz, die nicht zu beschreibende Vornehmheit im Auftreten, welche den ächten Adel von dem Vornehmthun des unächten unterscheidet, alles das ist es, was die Hochgebornen auch äußerlich auszeichnen soll, und was die höhere Gesellschaft auch in der That und unläugbar auszeichnet, wo sie eine wirklich gebildete ist. Es ist der feine Duft und die ächte Blüthe edler Bildung in Verbindung mit dem Selbstbewußtsein einer Unabhängigkeit, welche nicht blos eine philosophische ist. Keine Unterrichtsanstalt und kein Hofmeister wird in diesem Punct aus sehr einfachen Gründen mehr thun können als vorbereiten und leiten; die Familie muß auch hier den rechten Grund legen. Der rechte Schüler weiß alles zu ergänzen. Jene wahre Bildung aber, welche das Recht des Gegners in ritterlicher Weise anerkennt, und jene Selbstbeherrschung, welche dem Neid und Grimm gemeiner Gesinnung mit sicherer Ruhe entgegentritt, das sind Aufgaben, welche eine adelige Erziehung an den jugendlichen Herzen der Ihrigen vorzugsweise zu erfüllen hat. Solche Selbstbeherrschung ist hie und da den Adeligen abhan-

den gekommen, sie gehörte zur guten Erziehung des alten régime wesentlich. Die enfants terribles des Adels auf dem Continent, welche die Heiterkeit der Kammern zu erregen das Vorrecht haben, bieten in dieser Beziehung ein für keine Partei ehrenhaftes Schauspiel. Die englische Aristokratie aber hat es im Allgemeinen am weitesten gebracht in Beziehung auf die Stirne, mit welcher sie sich von der freien Presse das Aergste sagen lassen kann, ohne aus der Fassung zu gerathen. Freilich steht sie auf anderem Boden als die unsrige.

Ein streng erzogenes Geschlecht, in Erfüllung seiner Pflichten ohne Menschenfurcht, im Arbeiten, in der Unterordnung des eigenen Willens unter einen höhern geübt, wird dann auch wohl ein Selbstbewußtsein finden, welches ohne erkünsteltes Formenwesen auf festem Grunde ruht und Anerkennung erwarten darf, von solchen wenigstens, die im Stande sind überhaupt einen Unterschied der Stände anzuerkennen, und nicht wie die moderne Bourgeoisie und die „gesellschaftslose" Bureaukratie nur von citoyens, von Staatsbürgern wissen wollen. Jenes Selbstbewußtsein wird aber nicht das des Junkerthums sein, welches nur sich, und nicht den Fürsten und seine Regierung als die Spitze des Staats betrachtet wissen möchte, und nur loyal ist, wenn es in seinem Interesse liegt.

Die vorstehende Betrachtung hat hie und da weiter ausholen müssen, als nöthig scheinen könnte. Der Verfasser hofft indessen, daß man ihn nicht sofort für parteiisch erklären wird. Er muß dankbar erkennen, daß die Darstellung mehrerer Puncte, welche nicht das unmittelbar Pädagogische betreffen, zum Theil aus den trefflichen Artikeln Bluntschli's in dessen Staatslexicon entnommen ist. Er hat ferner sicherlich nicht einseitige Rechte des Adels, sondern wesentlich Pflichten desselben im Auge gehabt; so wenig aber als der Adel jemand soll zwingen können, ebenso wenig soll ihm etwas vorgeschrieben werden in Beziehung auf sein gutes Haus und seine Kinder. Für unser Volk wird eine vorurtheilsfreie Achtung der guten Rechte des Adels keine Gefahr bringen; sie wurzelt so tief in unseres Volkes Naturell, daß es mit dieser Achtung ein sittliches Element preisgeben würde. Die Erziehung des Adels aber wird wie die Erziehung aller Stände den Grund zu seiner Zukunft legen und wenn der rechte Geist weht und die rechten Leute ihn pflegen, so wird diese Zukunft eine schönere sein als die Gegenwart, in welcher die ächt adelige Erziehung wahrlich nur vereinzelt dasteht, wie eine seltene schöne Blume auf einem weiten Blachfelde. **Beesenmeyer.**

Adjunct, s. Lehrer.

Adoptirte Kinder sind fremde, welche als eigene angenommen sind. Eine solche Annahme an Kindes Statt begründet eine gesetzliche Verwandtschaft. Das Gesetz, welches diese Institution eingeführt und genau entwickelt hat, ist das röm. Recht, dem sich die Kirche anschloß, so daß die römisch-kanonischen Grundsätze dafür maßgebend geblieben sind und auch die gegenwärtige Praxis, beim Mangel eigenthümlich deutscher Bestimmungen, sich nach denselben richtet. Zwar finden sich in einzelnen particularen Gesetzgebungen Abweichungen von den ursprünglichen Vorschriften, doch ist der Begriff nebst dem wesentlichen Inhalte des ganzen Instituts selbst dadurch nicht verändert worden.

Das römische Recht unterscheidet, ob die als Kind anzunehmende Person selbständig (sui juris) ist, oder sich in väterlicher Gewalt befindet (alieni juris), und nennt den ersten Fall adoptio, den zweiten adrogatio. Die Arrogation hat den Namen von der dabei üblichen Form, übereinstimmend mit der Rogation der leges: denn sie geschah Anfangs feierlich in den Curiatcomitien, indem der Pontifex Maximus, nach vorangegangener Untersuchung über die Zulässigkeit, das Volk befragte, ob es seine Genehmigung ertheile (populus rogatur, an id fieri jubeat. Gellius noctes Atticae V., 19. Gajus institut. I., 98. 99. Ulpian Fragm. VIII., 2. 3.). Seit dem Fortfall der Comitien erfolgte die Arrogation einfach durch ein kaiserliches Rescript; seitdem konnten auch Frauen arrogirt werden, was früher nicht möglich war, da dieselben nicht in den Comitien erschienen; auch Unmündige (pupilli), deren Arrogation unstatthaft war, ließ Antoninus Pius unter den erforderlichen Cautelen zu. (Gellius a. a. O.

Gajus I., 101. Ulpian a. a. O. §. 5). Die Adoption eines Hauskindes erforderte die Entlassung aus der väterlichen Gewalt unter den dabei üblichen Formen (bei Söhnen dreimalige, bei Enkeln und Töchtern einmalige Mancipation) und die Ueberweisung an den Adoptivvater (durch in jure cessio) vor dem Magistratus, insbesondere dem Prätor oder Provinzialstatthalter (vergl. die cit. Stellen.). Im Jahr 530 vereinfachte dies Justinian, indem es nur einer Erklärung der Betheiligten vor dem competenten Richter zu Protokoll bedürfen sollte (c. 11 Cod. de adoptionibus. VIII. 48.). Die neueren Gesetze fordern für die Annahme an Kindes Statt einen schriftlichen Vertrag und gerichtliche Bestätigung, wie das preußische Landrecht Th. II. Tit. II. §. 666. 667; das österreichische allgemeine bürgerliche Gesetzbuch §. 181; Code civil art. 353 ff. Die sogenannte testamentarische Adoption (adoptio per testamentum) ist nicht eine eigentliche Adoption, sondern nur eine Erbeseinsetzung unter der Bedingung, den Namen des Erblassers zu führen.

Die Adoption ist eine Nachahmung natürlicher Zeugung (adoptio naturam imitatur). Daraus erklären sich die Bestimmungen, daß der Adoptirende (Wahlvater, Wahlmutter) älter sein soll, als das Wahlkind. Das römische Recht fordert eine Differenz von 18 Jahren (§. 4. Inst. de adopt. I., 11). Ihm folgt das österreichische Gesetz §. 180, während das französische 15 Jahre statuirt (art. 343). Unfähig sind Castraten, nicht aber Spadonen, welche von Natur nicht zeugungsfähig sind (§. 9 Inst. cit.); desgleichen die, welche den ehelosen Stand feierlich angelobt haben (preuß. Landrecht §. 670, österr. §. 179). Dagegen erklären viele Kanonisten, daß auch Priester adoptiren können (s. Ferraris bibliotheca canonica s. v. patria potestas nro. 28); auch soll niemand, der bereits Kinder hat, adoptiren; doch wird davon landesherrlich dispensirt. In der Regel soll kein Armer einen Reichen an Kindes Statt annehmen (l. 17 §. 4 Dig. de adopt. I. 7). Der Arrogirende soll eigentlich über 60 Jahre alt sein (l. 15 §. 2 ht. I. 7); darnach fordern die neuern Gesetze als Regel das 50ste Jahr für den Adoptivvater. Für das Adoptivkind fordert der Code art. 346 Großjährigkeit. Justinian verbot auch die von Anastasius erlaubte Adoption eines natürlichen Kindes durch seinen Vater (Novella 74 cap. 3. 89. cap. 11). Dies erklärt die neuere Praxis noch für uneheliche Kinder anwendbar, indem Legitimation möglich ist. Die Wirkung der Adoption besteht im Allgemeinen darin, daß daraus Rechte und Pflichten wie zwischen leiblichen Eltern und rechten Kindern hervorgehen. Justinian verordnete, daß nur dann die volle Wirkung eintreten solle, wenn der Adoptirende ein leiblicher Ascendent des Adoptivkindes von väterlicher oder mütterlicher Seite sei (sogenannte adoptio plena, im Gegensatze der minus plena, wenn ein Fremder adoptirt (c. 10 Cod. ht. VIII., 48. §. 2. Inst. ht. I. 11). Die neueren Rechte nehmen auf diese Bestimmung und Unterscheidung keine Rücksicht. Das Wahlkind erhält den Namen des Vaters, den Adel desselben aber nur mit landesherrlicher Genehmigung, auch tritt es nicht in die neue Familie, wenn dies nicht durch einen besondern Familienvertrag festgesetzt wird. Da die Wirkungen der väterlichen Gewalt und des elterlichen Zuchtrechts aus der Adoption entstehen, so bedarf das Wahlkind auch der Genehmigung der Wahleltern zum Abschlusse der Ehe. Nach römischem Rechte entsteht aus der Adoption auch ein die Ehe vernichtendes Hindernis (impedimentum dirimens) für den Adoptivvater im Verhältnisse zur Adoptivtochter und der Frau des Adoptivsohnes, für den Adoptivsohn zur Frau, Mutter, deren Schwester, so wie zur Schwester und väterlichen Tante des Adoptivvaters, desgleichen zwischen Adoptivgeschwistern und dem Adoptirten zur Tochter von Adoptivgeschwistern. Nach Auflösung des Adoptivverhältnisses besteht das Hindernis noch für die Ehe des Adoptivvaters mit der Adoptivtochter und der Frau des Adoptivsohnes, ferner des Adoptivsohnes mit der Frau des Vaters. Diese Impedimente hat das kanonische Recht beibehalten (vergl. Lang über das Ehehindernis der sogenannten bürgerlichen oder gesetzlichen Verwandtschaft, im Archiv für civilistische Praxis, Band XXI. S. 288 folg. 419 folg.). Die evangelischen Kirchenordnungen berücksichtigen nur das Verhältnis der

Adoptiveltern und Adoptivkinder und der letztern unter einander. Während das französische Recht Art. 348 strengere Grundsätze befolgt, bestimmt das preußische (Landrecht Th. II. Tit. I. §. 13 verb. §. 997 folg.) nur: Zwischen Personen, deren eine die andere an Kindes Statt angenommen hat, kann so lange, als die Adoption nicht auf gesetzmäßige Art wieder aufgehoben worden, keine gültige Ehe geschlossen werden. Für Oesterreich hatte bis zum Erlasse des Concordats vom 18. August 1855 Art. 10 dieses Hindernis beim Schweigen des bürgerlichen Gesetzbuchs keine gesetzliche Bedeutung. Als besondere Wirkung der Adoption erscheint auch das Erbrecht des Wahlkindes, welches im Allgemeinen dem der leiblichen Kinder gleich ist, insofern nicht durch den Vertrag etwas Anderes bestimmt ist. (Details im preuß. L.-R. §. 691 folg. Code art. 350—352.)

Beendigt wird das Verhältnis unter Zustimmung der Betheiligten und Mitwirkung des Gerichts.

Von adoptirten Kindern sind Pflegekinder (alumni) wohl zu unterscheiden: denn zwischen diesen und den Pflegeeltern besteht kein eigentliches Familienband, weshalb keine Ansprüche auf Vermögensrechte vorhanden sind und selbst die Eingehung einer Ehe unter ihnen zulässig ist. (Entscheidung Justinians in c. 26 Cod. de nuptiis V. 4). Das Verhältnis gestaltet sich verschieden, je nach seiner Entstehung, ob es nämlich auf bloßem Vertrage beruht oder in Folge einer Annahme, da das Kind von seinen Eltern verlassen war. Jedenfalls haben aber diejenigen, welche das Kind in Pflege halten, die allgemeinen natürlichen Rechte der Eltern, insbesondere Anspruch auf Ehrfurcht. M. s. noch das preußische Landrecht Th. II. Tit. II. §. 753—773. Oesterreich. bürgerl. Gesetzbuch §. 186. Vergl. Ch. Wilh. Schmitt, die Lehre von der Adoption. Jena 1825.

H. F. Jacobson.

Anm. der Red. Obiger geschichtlichen Darstellung der rechtlichen Verhältnisse der Adoptivkinder fügen wir bei, daß das Eigenthümliche, was ihre Erziehung erfordert, in dem verwandten Artikel „Pflegekinder" seine Stelle finden wird.

Affectirt. Affectirt nennen wir denjenigen, der seinen Empfindungen und Gemüthsbewegungen einen übertriebenen und unnatürlichen Ausdruck giebt, es sei in der Miene, Haltung, Kleidung, Sprache oder irgend einer anderen Form der Selbstdarstellung. Die Motive des affectirten Wesens sind verschiedenartig; das gewöhnlichste ist Eitelkeit, und wir denken uns daher unter einem affectirten Menschen, bei welchem diese Form der Selbstdarstellung habitnell geworden ist, immer einen eitlen Menschen. Aber während der Eitle sich von den Urtheilen der Anderen abhängig macht und sein Verfahren sowie seine Meinung der Zeit und den Umständen nach verändert, um immer den gesuchten Beifall zu gewinnen, geht der Affectirte einen Schritt weiter; er anticipirt die Anerkennung und ertheilt sich selbst den Beifall seiner Umgebungen, indem er gewisse Formen des Benehmens, gewisse Eigenthümlichkeiten des sprachlichen Ausdrucks ꝛc. als mustergültige in seiner eigenen Person zur Anschauung bringt, überzeugt, daß Andere dieser gewählteren Art ihre Bewunderung nicht versagen können. Verwandt ist das affectirte Wesen mit dem gezierten; aber, wenn auch oft mit demselben verwechselt, ihm doch nicht gleichzustellen. Wer sich ziert, geht zwar in der ängstlichen Sorge um den persönlichen Eindruck auf Andere so weit, daß er zuletzt nicht weiß, wie er sich drehen und wenden soll; aber dieses Bemühen tritt nicht mit Prätension auf, geht nicht darauf aus, zu imponiren, sondern darauf, durch gefälliges Wesen zu gewinnen, und richtet sich hauptsächlich nur auf die conventionellen Formen des geselligen Lebens, die es durch kleinliche Rücksichten noch verbindlicher gestalten will; daher denn geradezu von dem, der unnöthige Umstände macht, gesagt wird, er ziere sich. Ziererei erscheint darum nicht selten mit einer gewissen Sorglosigkeit und Aufrichtigkeit gepaart, namentlich bei Frauen, denen durch Einsamkeit und Abhängigkeit der freiere Blick auf die größeren Lebensverhältnisse getrübt ist und die darum den conventionellen Beziehungen einen übertriebenen Werth beilegen. Mit der Eitelkeit ist diese Art von Ziererei nur durch den kleinlichen und ängstlichen Sinn verwandt, auf

dem ſie ruht. Das affectirte Weſen beſchränkt ſich aber keineswegs auf die Sphäre des Conventionellen, obwohl es ſich auch in dieſer geltend macht, noch weniger ruht es auf jenem ängſtlichen Sinne für das Kleinliche, ſondern ſucht oft gerade das Große und Bedeutende, das, was durch ſittliche Energie und idealen Gehalt hervortritt, ſich zu vindiciren. Denn der Affectirte will den Menſchen fühlbar machen, daß er richtiger, gebildeter, edler, reiner, wärmer empfinde, als ſie, daß ſein Gemüth mit tieferer Bewegung das Große, mit zarterem Sinn das Schöne erfaſſe. Dieſe Abſichtlichkeit, die an die Stelle der Empfindung die Reflexion, an die Stelle des Natürlichen das Gemachte ſetzt, verräth ſich leicht. Denn da die herausgekehrte Empfindung nicht aus der Tiefe, nicht aus dem Ganzen der Perſönlichkeit kommt, ſondern am Einzelnen und Zufälligen haftet, ſo wird der Widerſpruch erſichtlich, in welchem dieſe geſteigerte Empfindung für irgend ein Beſonderes mit der ganzen ſittlichen Richtung und dem Bildungsſtandpuncte des Individuums ſteht. So findet ſich oft neben geſuchter Correctheit in der Ausſprache einzelner Laute eine ungebildete Auffaſſung der Sprache überhaupt, neben forcirter Nachahmung irgend einer ſtutzerhaften oder genialen Mode ein völliger Mangel des Sinnes für Ordnung und Reinlichkeit in der Kleidung, neben ſchwungreicher Ausbeutung einzelner Geſichtspuncte eine nüchterne und geiſtloſe Auffaſſung der Hauptſache namentlich in der ſchriftlichen Darſtellung, neben übertriebener Begeiſterung für irgend eine politiſche oder religiöſe Tagesfrage Gleichgültigkeit gegen die tieferen ſittlichen Verhältniſſe. Je mehr in dieſen und ähnlichen Aeußerungen des affectirten Weſens das Bewußte und Gemachte als ſolches empfunden wird, deſto abſtoßender wirkt es und deſto deutlicher tritt der in allen Graden der Affectation wahrnehmbare Zuſammenhang derſelben mit der Lüge hervor.

Das Hervortreten des affectirten Weſens hängt mit der reicheren Entwickelung des Gemüthslebens und der Perſönlichkeit als ſolcher zuſammen und knüpft ſich daher an das Alter der reiferen Jugend. Der Erzieher hat ſich davor zu hüten, daß der Zögling nicht etwa durch ihn ſelbſt darauf hingelenkt werde, gewiſſe Empfindungen zu affectiren, was leicht geſchehen kann, wenn auf einzelne Aeußerungen des ſittlichen und religiöſen Sinnes, oder auf beſondere Formen der äußeren Selbſtdarſtellung ein beſonderer Werth gelegt und der Zuſammenhang ſolcher vereinzelten Aeußerungen mit der Grundrichtung des Gemüths außer Acht gelaſſen wird. Wo aber das affectirte Weſen bereits entwickelt dem Erzieher entgegentritt, da muß daſſelbe unter dem zwiefachen Geſichtspuncte der Lüge und der Eitelkeit behandelt und dem Zögling ebenſo ſehr die lächerliche Selbſttäuſchung, in welcher der Affectirte ſich gerade dadurch vor aller Welt verächtlich macht, wodurch er zu imponiren meint, als die gefahrvolle Rückwirkung dieſer Richtung auf den ganzen inneren Menſchen in Rückſicht auf Bildung des Geiſtes und Heiligung des Herzens zum lebendigen Bewußtſein gebracht werden.

Flashar.

Affenliebe, ſ. Erzieher.

Agricola, Rudolph (Huesmann oder Hausmann), zu Baflo, einem Dorfe bei Gröningen im Auguſt 1443 (nicht 1442) geboren, war einer der erſten namhaften Humaniſten, welcher durch ſein perſönliches Wirken, ſeine Lehre und ſein Beiſpiel, weniger durch ſeine Schriften dazu beitrug, die claſſiſche Bildung in Deutſchland zu befördern. Auf der Schule zu Zwoll unter Thomas von Kempen und auf der Univerſität zu Löwen gebildet, hatte er ſich nach Paris begeben, wo die humaniſtiſchen Studien damals ſchon einen feſten Mittelpunct erlangt hatten, und hier in ſeinem Landsmann Joh. Weſſel aus Gröningen einen Lehrer und Freund gefunden, deſſen Anregungen er viel verdankte und mit dem er auch ſpäter noch, als ſich derſelbe in ſeine Heimath zurückgezogen hatte, viel verkehrte. Vom Jahr 1476 an hielt er ſich in Italien, beſonders in Ferrara lehrend und lernend auf; hier hörte er den lebendigen Erklärer des Ariſtoteles, Theodorus Gaza; hier errang er ſich durch ſeine lateiniſchen Reden (die Rede in laudem philosophiae dicta a R. A. in praesentia Herculis Estensis Ferrar.

ducis a. D. 1476, ward ſpäter noch in Deutſchland mehrmals gedruckt) und Gedichte, ſowie durch ſeine Fertigkeit in der Muſik und im Zeichnen die ehrende Anerkennung der Italiäner; hier traf er mit dem nachmaligen ſo verdienſtvollen Biſchof von Worms und Kanzler des Kurfürſten Philipp von der Pfalz, Joh. v. Dalberg und Dietrich v. Plenningen in nähere Verbindung. Die Sehnſucht nach dem ſchönen Lande hat ihn nie verlaſſen. Nach der Heimkehr in ſein Vaterland wurden ihm von mehreren Städten Anträge geſtellt; auch Maximilian I., an deſſen Hofe er ſich 1481 in Aufträgen der Stadt Gröningen ſechs Monate zu Brüſſel aufgehalten hatte, ſuchte ihn zu gewinnen. Er zog aber ein Leben frei von den Banden eines Amtes vor und gefiel ſich in der Unruhe des Wanderlebens, wie ſo viele der ſpätern Humaniſten, welchen es dadurch gegeben ward, an verſchiedenen Orten eine beſſere Zeit anzubahnen. Am wenigſten wollte er ſich durch die Feſſeln der Schule beengen laſſen. Habe etwas, ſo ſchreibt er, einen ſeinem Weſen widerſprechenden Namen, ſo ſei es die Schule. Die Griechen hätten ſie Schola, die Lateiner ludus litterarius genannt, da doch nichts von Muße entfernter, nichts ſtrenger und dem Spiele widerſtrebender ſei, als ſie. Richtiger erhalte ſie von Ariſtophanes den Namen φροντιστήριον d. i. Sorgenort. Doch nahm er an dem Gedeihen der Schulen, auf deren Wirkſamkeit in Deutſchland höhere Bildung ſich erbaut hat, den lebhafteſten Antheil. In ſeinen Briefen, welche überhaupt das Lehrreichſte in ſeinen Schriften ſind, tritt eine tiefe Einſicht in ihre wahren Bedürfniſſe hinſichtlich der Lehrer und der Lehrbücher und namentlich auch das hervor, wie die Methode des Lehrens und Lernens ein Gegenſtand ſeines Nachdenkens geweſen war. *) Mit Hegius in Deventer, mit Dringenberg in Schlettſtadt u. a. ſtand er in fortgeſetztem brieflichen Verkehr. Vgl. Raumer Geſchichte der Pädagogik I. S. 80. Beſonders beachtenswerth iſt das Schreiben an den Barbirianus in Antwerpen a. d. Juni 1484, die ſog. epistola de formandis studiis, welche von Melanchthon beſonders herausgegeben und auch ſpäter noch öfters gedruckt worden iſt, mit einigen Beilagen, Colon. 1532 in 8. u. d. T. Libellus de formando studio vere aureus dignus qui studiosorum omnium manibus teratur, cujus auctores sunt doct. viri R. Agr., Erasmus R., Phil. Melanchthon. Eine Ueberſetzung ſ. bei Erhard Geſchichte des Wiederaufblühens wiſſenſchaftlicher Bildung, vornehmlich in Deutſchland (Magdeburg 1827) Thl. 1, S. 389—400, einen Auszug bei Raumer a. a. O. Sein Hauptwerk, welches er nach ſeiner Mittheilung auf einer Reiſe (wahrſcheinlich nach Heidelberg i. Jahr 1483) entworfen hatte und welches zu vollenden der Tod ihn hinderte, verfolgt einen ähnlichen Zweck und macht ihn recht eigentlich zum Vorläufer der künftigen Propädeutik. Es ſind die libri de inventione dialectica; er behandelt darin die Kunſt, jeden Gegenſtand nach ſeinen verſchiedenen Beziehungen zu unterſuchen und darzuſtellen, die allgemeinen Geſetze des Denkens, denen die Wiſſenſchaften zu folgen haben und nach denen ſie zu reſtauriren ſeien. Den zweiten Theil, der „die Beurtheilung" auseinander ſetzen ſollte, hat er nicht mehr geſchrieben. Von dieſer Schrift erſchienen ſeit 1515 zehn nach unvollſtändigen Abſchriften veranſtaltete Ausgaben. Latitabant, ſagt Erasmus in den Adagien (ed. Bas. 1574. S. 116. Chil. I. Cent. 4, 39) commentarii dialecticos apud nescio quos nuper in lucem prodierunt, sed mutili. Aber ſie fanden auch ſo den Beifall der Urtheilsfähigen: plane divinitatem hominis prae se ferunt, urtheilt derſelbe, nulla

*) Anm. der Red. So rieth er z. B. die Claſſiker möglichſt treffend in die Mutterſprache zu überſetzen, weil dem Lernenden dann für das in der Mutterſprache Gedachte alsbald auch die lateiniſchen Worte einfallen würden. Doch ſolle er es beim Leſen nicht ſo peinlich genau nehmen, daß er über eine dunkle Stelle nicht hinwegwolle, bis er ſie ergründet; er ſolle getroſt weiter leſen, ſie könne ihm ſpäter klar werden. Was der Schüler lateiniſch ſchreiben wolle, müſſe er immer vorher ſorgfältig in der Mutterſprache denken, die der natürliche Leib aller Gedanken ſei; etwaige Fehler im Ausdruck fielen uns in der Mutterſprache am beſten in die Augen. Aber auch ſelbſtändig müſſe man hervorbringen, ſonſt ruhe das Gelernte wie todt in uns. (Nachtrag nach Raumer.)

exstant recentia scripta de locis et usu dialectices meliora et locupletiora, ſagt Melanchthon. Nach dem Autographon brachte ſie erſt die Geſammtausgabe v. J. 1539. Den Inhalt deutet in der Kürze Erhard S. 400—405 an. — Seit dem Frühjahr 1483 lebte A. meiſt in Heidelberg im Hauſe ſeines Freundes Dalberg und ſtand auch bei dem Kurfürſten in hohem Anſehen, welcher ſich von ihm die alte Geſchichte vortragen ließ. Durch ſeine öffentlichen Vorleſungen, die er theils hier, theils auch in Worms hielt, regte er viele zum Studium der Alten an; das barbariſche Latein kam durch ihn unter den Studirenden in merkliche Abnahme. In den letzten Jahren ſeines Lebens trieb er mit Hülfe eines bekehrten Juden, den Dalberg zu dieſem Zwecke in ſein Haus aufgenommen hatte, eifrig das Hebräiſche und ſoll auch den Pſalter überſetzt haben. So angenehm ihm übrigens ſeine äußere Lage hätte ſein müſſen, ſo unzufrieden äußerte er ſich darüber in ſeinen Briefen; er wiſſe nicht, ſagt er einmal, ob nicht die Freiheit, die man ihm laſſe, eine deſto ſchwerere Dienſtbarkeit werde. Von Heidelberg aus machte er noch mehrere Reiſen, auch in ſeine Heimath; in jene Zeit muß ſein Geſpräch mit Weſſel im Kloſter Adwert (bei Gröningen) über die in der Kirche herrſchenden Mißbräuche fallen, deſſen nach Melanchthon Raumer S. 85 Erwähnung thut. Im Jahr 1485 begleitete er Dalberg nach Rom; die von dieſem an Innocenz VIII. am 6. Juli gehaltene Rede ward ihm zugeſchrieben und iſt in ſeinen Werken abgedruckt. Er fand das Land durch Krieg verwüſtet und zu ſeinem größten Schmerze ſein geliebtes Ferrara ganz verödet. Bald nach ſeiner Rückkehr erkrankte er in Heidelberg an einem Fieber und ehe der herbeigerufene Arzt erſchien, war er ſchon ruhig verſchieden am 28. Oktober 1485. In der Franziskanerkirche ward er begraben. Sein ſittlicher Charakter und ſein unbeſcholtener Wandel, ſeine Friedfertigkeit und ſeine Beſcheidenheit fanden das ungetheilte Lob ſeiner Zeitgenoſſen. Erasmus ſagt von ihm: Nihil unquam hoc cisalpinus orbis produxit omnibus litterariis dotibus absolutius. Nulla erat honesta disciplina, in qua vir ille non poterat cum summis artificibus contendere: inter graecos graecissimus, inter latinos latinissimus. Von ſeinen Schriften fügt er hinzu, nachdem er einige aufgezählt: Ut ipse erat gloriae negligens et plerique mortales rem alienam sane quam indiligenter curare solent, nondum in lucem emerserunt. Seine hinterlaſſenen Papiere waren nämlich nach dem Tode des Augsburger Arztes Adolph Occo, welcher in ihren Beſitz gekommen war, zerſtreut worden und erſt im Jahr 1539 brachten die raſtloſen Bemühungen des Alardus eine vollſtändige Sammlung ſeiner Werke zu Stande: Rod. Agricolae lucubrationes aliquot lectu dignissimae in hunc usque diem nunquam prius editae caeteraque ejusdem viri plane divini omnia quae creduntur exstare opuscula, plusquam depravatissime ubique jam olim excusa, nunc demum ad autographorum exemplarium fidem per Alardum Amstelvedanum emendata et additis scholiis illustrata. Colon. ap. Jo. Gymnicum. 1539. 2 Voll. 4. Außer den genannten finden ſich hier Erklärungen über lateiniſche Claſſiker, einige Ueberſetzungen aus dem Griechiſchen, Reden und Gedichte. — Ueber ihn ſind beſonders zu vergleichen Meiners Lebensbeſchr. ber. Männer a. d. Zeiten d. Wiederherſt. d. Wiſſenſch. Thl. 2. Erhard Geſchichte des Wiederaufblühens ꝛc. Thl. 1 u. Raumer im 1. Band der Geſch. d. Pädag. **Klr.**

Akroamatiſch, ſ. Unterrichtsform.

Album, ſ. Schulacten.

Alcuin, der Angelſachſe und thätige Gehülfe des großen Frankenkönigs Karl in der Heranbildung ſeines Volks zu chriſtlichem Wiſſen und Leben, behauptet ſeinen wohlverdienten Ehrenplatz in der Geſchichte der Pädagogik. Er gehört zu jenen ſegensreich wirkenden Geiſtern, die dem mächtigen Drange der chriſtlichen Kirche zur Verbreitung ihrer wahren Erkenntnis im tieferen Zuſammenhange mit allen Mitteln menſchlichen Wiſſens Folge geleiſtet und Bahn gebrochen haben. Er war zugleich durch ſeine Perſönlichkeit dazu geeignet und beſtimmt, der Verpflanzer dieſes Bildungsguts aus einer Nationalität in die andere zu werden. Er war geboren um 735 zu York in

England und hatte in seiner Jugend die Segnungen der dortigen Bildungsanstalt genossen, deren Vorsteher er im Jahr 766 selber wurde; er nährte und bewahrte hier den aus Irland zumeist herübergekommenen, vielleicht ursprünglich auf das Verdienst des Benedictiner-Mönchsordens begründeten, nun schon in den britischen Klosterschulen heimisch gewordenen Geist. Manches Jahr wirkte er hier für die Bildung zahlreicher, später berühmt gewordener Schüler, unter welchen der nachmalige Bischof zu Münster, Liudger, der „Apostel der Sachsen" vielleicht der bekannteste geworden ist, der, nachdem er ein Jahr lang den Unterricht Alcuins genossen hatte und in das Sachsenland heimgekehrt war, eine solche Sehnsucht darnach zurückbehielt, daß er noch nach zehn Jahren zu ihm zurückkehrte und aufs Neue vierthalb Jahre bei ihm blieb. An ihm erkennt man, was Alcuins Schüler ihrem Meister verdankten, nämlich die Anregung zu einer mehr innerlichen Wirksamkeit, in Folge deren er auch in echt evangelischem Sinne wider die oft sehr äußerliche Weise der Heidenbekehrung wirkte. Entscheidend aber war in dem Leben Alcuins eine Reise, die er nach Rom machte, um für seinen zum Erzbischof erhobenen Vorgänger das Pallium zu holen. Er traf mit dem von dort zurückkehrenden Karl dem Großen in Parma zusammen und gelobte demselben auf sein dringendes Bitten, ihn in seinem Vorhaben zur Anlegung von Unterrichtsanstalten in dem ganzen Umfange seines Reichs mit allen seinen Kräften zu unterstützen. So kam Alcuin schon 782 an Karls Hof, aber erst 793, als die ausgebrochenen kirchlichen Streitigkeiten ihm die Theilnahme am Kampfe zu einer Gewissenspflicht machten, ließ er sich bleibend dort nieder. Er wurde offenbar von da an die Seele aller Culturschöpfungen Karls, das eigentliche und hauptsächlichste Werkzeug der allerdings schon von diesem selbst gehegten Ideen, mit welchen er die rechte Unterweisung seines Volks so lebendig auf dem Herzen trug. Karl faßte diese im unmittelbaren Zusammenhange mit der Kirche; er wollte, daß der öffentliche Gottesdienst zu einem geregelten Volksunterrichte benutzt werden sollte, und schärfte es daher vornehmlich ein, daß „jeder Priester der ihm anvertrauten Gemeinde das Gebet des Herrn und das Symbolum genau einpräge, sie über den Glauben unterrichte und eifrig zur Gottesfurcht ermahne." Gerade hiefür mußte es ihm aber besonders um Bildung von Lehrern und Geistlichen und um Errichtung von Anstalten dafür zu thun sein; und wenn auch Alcuin bei der Gründung aller Gattungen von Schulen dem großen Frankenkönige rathend, helfend und fördernd zur Seite gestanden hat, so war doch wohl die Hauptsürsorge und kräftigste Thätigkeit desselben auf die höheren gerichtet. In dieser Beziehung stand die schon früher gegründete Hofschule, schola palatina, in welcher zunächst die Kinder des Kaisers und der Großen Unterricht empfiengen, wohl obenan. Karl hatte bei seinem Regierungsantritte diese in dem traurigsten Zustande vorgefunden, und wenn auch sehr tüchtige Männer, wie Petrus von Pisa und Paulus Diakonus, namentlich der erstere für diese Schule eine segensreiche Wirksamkeit entwickelten, so konnte sie doch nicht wieder zu einigem Aufschwunge und rechter Bedeutung gelangen und scheint erst durch Alcuins Bemühungen aufgeblüht zu sein. Sein Verdienst aber bestand ohne Zweifel nicht sowohl darin, daß er, sei es in den Lehrmitteln oder in der Methode, ganz neue Wege eröffnete, sondern daß er die in England heimische Lehrweise auf den fränkischen Boden verpflanzte und der Eigenthümlichkeit des Volkes anpaßte, daß er zu Lehrmitteln vornehmlich die formale Bildungskraft der alten Sprachen und alle Schätze der im Mittelalter zugänglichen freien Künste verwandte und vor allen Dingen tief und ernst in die heilige Schrift einzuführen bemüht war. Eigenthümlich war seine Eintheilung der sämmtlichen Schulwissenschaften, die ihm in die Ethik, Physik und Theologie zerfielen, wobei ihm offenbar die letzte das eigentlich bestimmende Ziel war, indem die anderen nur dazu hinarbeiten und darauf vorbereiten sollten. Die Unterscheidung der drei großen Gebiete: Mensch, Natur und Gott, war zunächst der Grundgedanke, der ihn auf jene Eintheilung brachte; er umfaßte aber mit den ersten beiden das vollständige Gebiet der artes liberales, indem das trivium der Grammatik, Rhetorik und

Dialektik in der Ethik, das quadrivium der Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie in der Physik enthalten war. Ueber die meisten derselben hat er auch Schriften zum Behufe des Unterrichts abgefaßt. Waren diese auch im Wesentlichen nicht aus einem selbständigen wissenschaftlichen Forschungsgeiste hervorgegangen, vielmehr ihrem Inhalte nach geschickte Zusammenstellungen aus früheren Werken, so haben diese, und darunter besonders diejenigen, in welchen er bestimmte Lehrstoffe auf dieselbe entwickelnde und dialogische Weise, wie in der Schule selbst, behandelt, doch einen großen Werth für uns, da sie uns zeigen, in welchem Maße er sich seiner Zeit und ihrer Fassungskraft anzupassen verstand, ohne platt und trivial zu werden. Mit diesem eigenen Schaffen und Lehren verband er die Sorge für Literatur und Büchersammlungen, durch die er schon in England für die Kenntnis der höheren Wissenschaften, insbesondere der Theologie, gewirkt, aber zugleich auch einen heiligen Wetteifer für Studium und Bildung entzündet hatte. Später ließ er von dort viele Abschriften herüberholen, um damit die hauptsächlichsten Bibliothcken des fränkischen Reichs zu versorgen. Im Jahr 796 gründete er nach demselben Muster eine Schule in dem Kloster St. Martin zu Tours, und siedelte, da er auch Abt des Klosters wurde, fünf Jahre später ganz dahin über, ohne jedoch auch in der Entfernung den Verkehr mit dem Hofe und dem Kaiser, mit dem er in lebhaftem Briefwechsel stand, aufzugeben. Dieser ehrte aber auch seinerseits den treuen, offenen und freimüthigen Mann hoch: er war stolz auf seinen Besitz und nannte ihn seinen in Christo geliebtesten Lehrer; er stellte ihn in der glänzenden Versammlung zu Frankfurt a. M. 794 als seinen Freund vor und ließ diese Empfehlung in die Artikel der Synode aufnehmen. Dennoch trübte ein seinem Kloster vermeintlich von oben her zugefügtes Unrecht seine letzten Tage; der Gram warf ihn auf das Krankenlager, von dem er nicht wieder aufstand. Er starb den 19. Mai 804. — Seine sämmtlichen Schriften nebst Biographie, herausgegeben von Andr. du Chesne, erschienen zu Paris 1617 in Fol.; vgl. Alcuins Leben, e. Beitr. z. Staats-, Kirchen- und Culturgesch. der karol. Zeit, von Fr. Lorentz. Halle 1829. (Vgl. d. Art. Benedict.) **Fr. Lübker.**

Alexandrinische Katechetenschule. Je dürftiger im Ganzen die Nachrichten sind, die wir über den katechetischen Unterricht, namentlich auch über die Methode desselben aus den ersten christlichen Jahrhunderten haben, um so begieriger wenden sich unsere Blicke auf einen so leuchtenden Punct, wie das den obigen Namen führende Institut, das, soweit bis jetzt die Forschungen geführt haben, im 2ten Jahrhundert entstanden und im 5ten unter den origenistischen, nestorianischen und monophysitischen Händeln, die hauptsächlich Alexandria beunruhigten, zu Grunde gieng oder wenigstens zu einer ganz unbedeutenden Schule herabsank. Allein wir werden auch hier unbefriedigt gelassen; gerade über die Unterrichtsmethode erfahren wir sehr wenig (s. unten); selbst der Name Katechetenschule ist nicht richtig gewählt, für welchen übrigens bei Eusebius (K. G. V, 10. VI, 3. 6. 22), bei Sozomenus, Photius u. a. verschiedene Namen vorkommen (z. B. *διδασκαλεῖον τῶν ἱερῶν λόγων, ἡ τοῦ κατηχεῖν διατριβή, ἡ κατ' Ἀλεξάνδρειαν κατήχησις, τὸ ἱερὸν διδασκαλεῖον τῶν ἱερῶν μαθημάτων, τὸ κατ' Ἀλεξάνδρειαν παιδευτήριον* u. s. w.) — Während anderwärts der Unterricht der Katechumenen, d. h. der zum Christenthum übertretenden Proselyten, die vor der Taufe erst unterwiesen und in eine christliche Lebensanschauung und Lebensführung eingewöhnt werden mußten, in der Regel einem der Geistlichen angewiesen war, jedoch nicht so, daß das Katechetenamt eine eigene geistliche Stelle repräsentirt hätte: so scheint in Alexandria, bevor die berühmte Schule in Flor kam, bereits eine Art von Institut für diesen Zweck vorhanden gewesen zu sein (cf. Eusebius K. G. V, 10), was sich ganz wohl annehmen läßt, da an diesem Mittelpuncte des Verkehrs zwischen drei Welttheilen, wo sich alle möglichen Culte zusammenfanden, nicht nur die Zahl der Proselyten größer war, als an irgend einem andern Orte, sondern auch die hier einheimische Pflege aller Wissenschaften dem Christenthum die Nothwendigkeit auferlegte, auch für solche Kate-

chumenen, die mit gelehrter Bildung und philosophischem Geiste ausgerüstet herbeikamen und im christlichen Glauben die sonst überall vergeblich gesuchte Wahrheit zu finden hofften, diese Wahrheit in einer für sie geeigneten Form darzubieten. Sowohl die Menge als die Qualität der Proselyten erlaubte nicht, es dem Zufall zu überlassen, ob unter dem alexandrinischen Klerus gerade mehr oder weniger tüchtige Männer für diesen Zweck vorhanden waren, es mußte in geordneter Weise dafür gesorgt werden. Man hat die Entstehung der Katechetenschule in Zusammenhang bringen wollen mit dem von den Ptolemäern herstammenden, von den römischen Kaisern als Staatsanstalt dotirten alexandrinischen Museum; allein an eine Verwandlung dieser gelehrten Anstalt in eine christliche Schule kann nicht gedacht werden, da die letztere (s. oben) in einer Zeit entstand, in welcher die Kaiser nichts weniger als wohlgesinnt für das Christenthum waren, und als überdies jenes Museum mehr das gewesen sein muß, was wir jetzt eine Akademie nennen, mehr ein Kreis gelehrter Männer, um die sich von selber Lernbegierige sammelten, als ein Lehrinstitut mit bestimmter Organisirung der Fächer, Classen, Lehrstunden u. s. w. Der natürliche Gang der Sache war vielmehr, daß die anfängliche Fürsorge für bloßen Unterricht der Taufcandidaten in den Elementen der christlichen Wahrheit, als Vorbereitung zum Taufbekenntnis, sich aus den oben bezeichneten Gründen zu einer höheren Lehranstalt erweiterte, die nur noch in uneigentlichem Sinne den Namen einer Katechetenschule führte. Denn nur eine niedere Classe war für den christlichen Elementarunterricht (daher auch für Weiber) bestimmt; für diese hat sich z. B. Origenes den Heraklas als Gehülfen beigesellt; und auch dies geschah lediglich auf eigene Hand von Origenes; es war kein Lehrercollegium, sondern meist nur Ein Lehrer, der aber, wie wir sehen, nach Bedürfnis sich einen Gehülfen nahm; mehrfach kommt es vor, daß nach dem Abtreten des Ersteren der Letztere das Ganze übernahm. Ueber dieser aber bestand ein theologisch-wissenschaftlicher Curs (man könnte sagen: die älteste theologische Facultät), und auf diesem, wie er unter Clemens von Alexandrien († nach 211) und Origenes († 254) sich entwickelt hat, beruhte der universelle Ruhm, den die Anstalt genoß. Die eigenthümliche, wissenschaftliche Richtung, die diese Männer repräsentirten und die sonach auch ihrem Unterricht seinen Charakter gab, näher auseinanderzusetzen, ist hier nicht der Ort (das Erforderliche darüber findet sich in jeder Kirchengeschichte; vergl. insbesondere Baur, das Christenthum und die christliche Kirche der drei ersten Jahrhunderte, Tüb. 1853 S. 227 ff. Hase K. G. §. 85—87). Ob aber die Schule, wie unsre Seminarien, vornehmlich einen praktischen Zweck verfolgte, nämlich die nöthiggewordene theologische Vorbildung zum geistlichen Amte zu gewähren, was Manche annehmen, ist uns sehr zweifelhaft, theils weil gerade in Alexandrien das wissenschaftliche Bedürfnis, d. h. die Verständigung und Vergewisserung über die christliche Glaubenswahrheit auf dem Wege der Wissenschaft (die alexandrinische Gnosis) das kirchliche Interesse überwog und ganz selbständig auftrat, theils und namentlich, weil Origenes den Unterricht nicht auf Theologie beschränkte, sondern die über den niedern Katechumenen-Unterricht Hinausgeschrittenen (τοὺς ἐν ἕξει, wie sie bei Eus. VI, 15 heißen) auch in die Philosophie, in die Geometrie und Arithmetik einführte; ebenso gab er sich Mühe, die noch einer allgemeinen Bildung Entbehrenden zu dieser anzuleiten; πολλοὺς δὲ καὶ ἰδιωτικωτέρων ἐνῆγεν ἐπὶ τὰ ἐγκύκλια γράμματα, sagt Eusebius von ihm, was — nach der Unterscheidung, die zwischen γράμματα und μαθήματα bestand, auf griechische Literatur und Geschichte zu beziehen ist; auch könnte aus dem ἐνῆγεν geschlossen werden, daß Origenes nicht nur diejenigen, die von selbst ein solches Bedürfnis hatten, auf diese Weise bildete, sondern daß er die Idioten selbst dazu ermunterte, was also auf die Tendenz deuten würde, überhaupt wissenschaftliche Bildung unter den Christen zu verbreiten, sie insgesammt zu einer gebildeten Classe zu erheben, wie ein Jahrhundert später der Apostat auf dem Kaiserthrone umgekehrt sie insgesammt zu einem ungebildeten Pöbel herabdrücken wollte. — Ueber die Methode des Unterrichts schweigen die Nachrichten (wie ja überhaupt erst die neue Zeit das Formelle am Unter-

richt zum Gegenſtande vorwiegender Aufmerkſamkeit gemacht hat). Daß etwa, weil das Inſtitut einen katechetiſchen Namen führte, daſelbſt katechiſirt worden wäre, daran zu denken wäre ein ſtarker Anachronismus; das Alterthum lehrte nach pythagoreiſcher Weiſe, d. h. der Lehrer redete, der Schüler ſchwieg; (welche Bewandtnis es mit der Sokratik des platoniſchen Sokrates hat, darüber ſ. den betreffenden Artikel); auch wird der Ausdruck *διατριβή*, welcher häufig von dem Unterricht in dieſer Anſtalt vorkommt, namentlich von öffentlichen Vorträgen, alſo einem Unterricht in Redeform gebraucht. Doch muß eine Stelle von Origenes, contra Cels. VI, 10, hieher gezogen werden, nach welcher der Zweck, von der Wahrheit der chriſtlichen Lehren gründlicher zu überzeugen, durch Fragen und Antworten von Origenes zu erreichen geſucht worden wäre. Indeſſen wird dieß doch wohl im Sinne einer Disputation zu nehmen ſein, oder auch ſo, daß der Schüler ermuntert wurde, den Lehrer über alles, was ihm etwa unklar ſei, zu fragen, welch Letzteres auch Auguſtin (de catechiz. rud. 13) empfohlen hat.

Wie wenig wir uns übrigens die Katechetenſchule nach Art unſrer Lehranſtalten zu denken haben, geht auch daraus hervor, daß jeder Lehrer in ſeinem eigenen Hauſe den Unterricht gab, alſo kein Local vorhanden war. Ebenſo wenig bezogen die Lehrer einen fixen Gehalt, wie er den Gelehrten an dem alexandriniſchen Muſeum von der Regierung gereicht wurde, ſondern die Schüler gaben den Lehrern Geſchenke; von Origenes wird berichtet, daß er nie auch nur ein ſolches Geſchenk annahm; er lebte von täglich 4 Obolen, die er ſich als Leibrente auszahlen ließ für ein verkauftes Quantum ſehr ſchön von ſeiner Hand gefertigter Manuſcripte alter Claſſiker. Einige Lehrer aus früherer Zeit behielten den Philoſophenmantel als eine Art Amtstracht noch bei, ein Gewand, das ſogar mit der Entſtehung einer eigenen Mönchstracht im Zuſammenhange zu ſtehen ſcheint.

Der erſte Lehrer der Schule, den die Geſchichte nennt, iſt Pantänus, ums Jahr 180, deſſen Schriftforſchung insbeſondere es war, was den Clemens, nachdem er alles Wiſſen erſchöpft und die Wahrheit vergeblich darin geſucht hatte, unwiderſtehlich anzog und ſättigte. Ob vor Pantänus der Philoſoph Athenagoras der Schule vorſtand, wen und wie viele Männer ſie überhaupt vorher als Lehrer zählte, iſt nicht zur Gewißheit gebracht. Der letzte ruhmgekrönte Lehrer iſt Didymus (335 — 395), der, blind von Kind auf, mittelſt eherner Lettern und Figuren Leſen, Rechnen, Geometrie u. ſ. f. gelernt hatte, und ſich, wie durch ſeine Kenntniſſe in Dialektik, Grammatik, Rhetorik, Poetik, Aſtronomie und Muſik, ſo durch ſeine Frömmigkeit auszeichnete. Nach Sokrates (K. G. IV, 23) war er ein *μέγας καὶ γνωσικὸς διδάσκαλος, ἀνὴρ θαυμάσιος καὶ ἐλλόγιμος, πάσῃ διατρέψας παιδεύσει.*

Vgl. weiter über die Schule die Diſſertation von Gilbert, in qua christianae catecheseos historia adumbratur, I. Lips. 1836, pag. 11, und die Monographien von Guerike de schola, quae Alexandriae floruit, catechetica, Halle 1824 und von Haſſelbach, mit gleichem Titel, 1826. **Palmer.**

Algebra. Der wiſſenſchaftliche Sprachgebrauch hat in neuerer Zeit die Bedeutung dieſes Wortes auf die Lehre von den Gleichungen beſchränkt, während man daſſelbe in älteren Werken häufig in einem umfaſſenderen Sinne angewendet und auf die ganze Buchſtabenrechnung ausgedehnt findet. Da es zu den wichtigſten und am häufigſten vorkommenden Aufgaben der Mathematik gehört, unbekannte Zahlenwerthe aus gewiſſen gegebenen abzuleiten, ſo erſcheint die Betrachtung der Gleichungen, durch deren Hülfe dieſe Ableitung vollzogen wird, von eben ſo großer praktiſcher Bedeutung als wiſſenſchaftlichem Intereſſe. Mit Recht zählt man daher die Algebra allgemein zu den Zweigen der Mathematik, welche der Unterricht unſerer höheren Schulen weſentlich zu berückſichtigen hat.

Den ausſchließlichen Gegenſtand der eigentlichen Algebra bilden Gleichungen, d. h. der Form nach verſchiedene, dem Inhalt nach aber gleiche Ausdrücke, welche durch das Zeichen der Gleichheit verbunden werden, wie in folgenden Beiſpielen:

1. $5x = 100 + 3x$ 2. $ax = b - cx$
3. $7x^2 = 28x - 560$ 4. $px^3 = qx + r$.

Hier deutet das Zeichen x eine unbekannte Zahl an, welche dergeſtalt mit den übrigen zuſammenhängt, daß ſie ſich aus denſelben beſtimmen läßt. Aus dieſem Grunde nennt man Gleichungen der vorſtehenden Art Beſtimmungs- oder Bedingungsgleichungen im Gegenſatz der ſog. identiſchen Gleichungen, deren eine Seite nur die Entwickelung der andern iſt, wie z. B.

$$(a + b)^3 = a^3 + 3a^2b + 3ab^2 + b^3.$$

Die Beſtimmung der unbekannten Zahl x oder die Auflöſung der Gleichung geſchieht ohne Schwierigkeit, wenn jene Zahl als einfacher Factor (oder in der erſten Potenz) in den Gliedern der Gleichung vorkommt, nicht aber wenn ſie als mehrfacher Factor (in höheren Potenzen) in denſelben erſcheint. Daher die Unterſcheidung von Gleichungen des erſten, zweiten, dritten ..... überhaupt irgend eines höhern Grades. Sind die außer der unbekannten in einer Gleichung vorkommenden Zahlen ſämmtlich durch beſtimmte Ziffern gegeben, ſo nennt man die Gleichung eine numeriſche; dagegen wird ſie zu einer algebraiſchen oder Buchſtabengleichung, wenn die übrigen Zahlen gänzlich oder theilweiſe durch allgemeine Zeichen (wie oben in 2 und 4) angedeutet ſind. Begreiflich kann man nur aus einer numeriſchen Gleichung den Werth der unbekannten in einer beſtimmten Zahl finden, wogegen derſelbe bei einer algebraiſchen Gleichung, falls dieſelbe überhaupt auflösbar iſt, ſich nur in einer ſogenannten Formel (durch Buchſtaben) ausdrücken läßt.

Die Regeln für die Auflöſung einer Gleichung beruhen ſämmtlich auf der Vorſtellung, daß durch Veränderungen jeder beliebigen Art die einmal ſtattfindende Gleichheit zweier Zahlenausdrücke dann nicht geändert wird, wenn man an beiden ganz dieſelbe Rechnungsoperation vornimmt. Die gegebene Gleichung bleibt daher richtig, wenn man auf beiden Seiten dieſelbe Zahl addirt oder ſubtrahirt, mit ihr multiplicirt oder dividirt, zu der nämlichen Potenz erhebt oder dieſelbe Wurzel auszieht, ganz ebenſo, wie das Gleichgewicht einer Wage erhalten bleibt, wenn man an den Gewichten in beiden Schalen ſtets genau die nämlichen Aenderungen vornimmt. Man kann daher den Gegenſatz der Rechnungsoperationen benützen, um Zahlen von einer Seite der Gleichung auf die andere hinüberzuſchaffen (zu transponiren) und auf dieſe Weiſe allmählig die unbekannte völlig zu iſoliren, womit ihr Werth gefunden und folglich die Aufgabe gelöst iſt.

Eine Schwierigkeit tritt bei dieſer Löſung, ſofern es ſich um einfache Gleichungen mit einer einzigen Unbekannten handelt, für den Anfänger nur in ſolchen Fällen ein, wo die algebraiſchen Ausdrücke ſehr verwickelte ſind und zur Beſtimmung der unbekannten Zahl Entwicklungen fordern, wobei der Ungeübte leicht zu fehlen Gefahr läuft. Bei der Löſung ſo einfacher Aufgaben, daß das Geſuchte ſich ohne große Schwierigkeit auch ohne Calcul durch bloßes Räſonnement finden läßt, iſt es übrigens empfehlenswerth, beide Wege einzuſchlagen, um dem Schüler fühlbar zu machen, wie er ebenfalls durch einfache Ueberlegung zum Ziel gelangen könne, ohne den Mechanismus algebraiſcher Rechnung jedesmal anzuwenden.

Ein größeres Intereſſe bieten dem Unterricht die einfachen Gleichungen mit mehreren Unbekannten, da ſie mit dieſen in gleicher Anzahl vorhanden und völlig unabhängig von einander ſein müſſen, um beſtimmte Werthe zu geben, wie z. B.

I. $3ax - 12 = 5y - 10$; $5x + 8 = 2y + 20$.

II. $5x + z = 30$; $7z - 3y = 52$; $18y + x = 112$.

Hier ſind die verſchiedenen Verfahrungsarten der Elimination (durch Gleichſetzung zweier Ausdrücke für die nämliche Unbekannte, durch Subſtitution des Werths einer ſolchen aus einer der Gleichungen, und endlich durch Multiplication derſelben mit verſchiedenen Coefficienten) für den Anfänger eben ſo anziehend als lehrreich, indem ſie ihm Anlaß geben, die kürzeſten Wege zum Ziele aufzuſuchen.

Es möge an dieſem Orte zugleich der unbeſtimmten Aufgaben Erwähnung geſchehen, in denen weniger Gleichungen als unbekannte Größen gegeben ſind und wobei die ausdrückliche Bedingung ſtatt zu finden pflegt, daß nur ganze und poſitive Zahlen für dieſe zugelaſſen werden. Bekanntlich bilden dieſe ſog. Diophantiſchen Aufgaben den Gegenſtand eines abgeſonderten Zweiges der allgemeinen Arithmetik, welchen man gewöhnlich mit dem Namen unbeſtimmte Analytik bezeichnet. Es iſt nicht ſowohl die praktiſche Anwendbarkeit als der wiſſenſchaftliche Werth, was die Behandlung der unbeſtimmten Gleichungen für den höhern Unterricht empfiehlt, ſofern dieſem Raum gegönnt wird, die engern Grenzen der Elemente zu überſchreiten. Denn mit jenen unbeſtimmten Aufgaben verbinden ſich Betrachtungen ſowohl der Zahlenlehre (Théorie des nombres), wie der Kettenbrüche, welche die arithmetiſchen Begriffe und Lehren weſentlich erweitern und vervollſtändigen. Doch wird man, wo man ſich auf Diophantiſche Aufgaben einlaſſen will, ſie zweckmäßig erſt auf die algebraiſchen Betrachtungen folgen laſſen, welche die jedenfalls ungleich wichtigere Auflöſung der beſtimmten Gleichungen betreffen.

Unter dieſen ſind nächſt den einfachen vorzüglich die quadratiſchen oder Gleichungen des zweiten Grades von der allgemeinen Form

$$x^2 + px + q = o$$

einer beſondern Beachtung werth. In ihrer Auflöſung muß um ſo mehr eine große Geläufigkeit und Sicherheit erſtrebt werden, als nicht allein geometriſche, ſondern auch phyſikaliſche Fragen mannigfache Veranlaſſung zu ihrer Anwendung geben. Die für den Gebrauch ſo wichtige Ausziehung der Quadratwurzel wird zugleich bei Auflöſung dieſer Gleichungen fortwährend geübt und beſſer nicht durch Anwendung von Logarithmen erſetzt. Eine beſondere Wichtigkeit erhalten die quadratiſchen Gleichungen auch noch durch den Umſtand, daß ſie zur Betrachtung der imaginären Zahlformen hinüberleiten, inſofern in der allgemeinen Formel $x = -\frac{1}{2}p \pm \frac{1}{2}\sqrt{(p^2 - 4q)}$ der Werth unter dem Wurzelzeichen negativ wird.

Die Auflöſung algebraiſcher Aufgaben darf ſich für die Zwecke des Schulunterrichts, ſofern derſelbe nur die allgemeine Bildung und nicht etwa eine ſpecielle Vorbildung im Auge hat, immerhin auf die der erſten beiden Grade beſchränken; denn wenn auch einzelne Aufgaben der körperlichen Geometrie zu Gleichungen des dritten Grades führen, ſo ſind dies doch in der Regel in beſtimmten Zahlencoefficienten ausgedrückte oder numeriſche Gleichungen, zu deren Löſung wir keiner allgemeinen Buchſtabenformel bedürfen, wie die Cardaniſche iſt. Die Ableitung wie der Gebrauch dieſer Formel erſcheinen in der That für die Zwecke des Unterrichts wie für die praktiſche Anwendung mathematiſcher Lehren von ſo geringem Werthe, daß man ſie beſſer übergeht.

Dagegen erſcheint es ſehr zweckmäßig, die Unterſuchungen der Algebra im Unterrichte oberer Claſſen auf die numeriſchen Gleichungen höherer Grade im Allgemeinen auszudehnen und mit ihnen die Betrachtungen der Curventheorie in Verbindung zu ſetzen, um die arithmetiſchen Vorſtellungen durch die Anſchaulichkeit geometriſcher Zeichnung fortwährend zu unterſtützen. Auch bietet ſich hier erwünſchte Veranlaſſung, von manchen früheren Lehren der Arithmetik einen ſehr förderlichen Gebrauch zu machen, z. B. die binomiſche Entwicklung bei der Newton'ſchen Näherungsmethode und die Logarithmen ſowie die abgekürzte Zifferrechnung bei der Berechnung der Wurzeln in Anwendung zu bringen.

Obgleich die Algebra im Allgemeinen die aufzulöſenden Gleichungen als fertig gegebene vorausſetzt, gehen doch auch einzelne ihrer Bearbeiter ausdrücklich auf die Bildung derſelben ein, indem ſie zeigen, wie eine in Worten ausgeſprochene Aufgabe in mathematiſchen Zeichen ausgedrückt und in die Form einer Gleichung gebracht werden könne. In der That iſt dieſe Bildung oder Aufſuchung einer Gleichung aus gegebenen Bedingungen, denen die geſuchte Zahl zu entſprechen hat, oft der ſchwierigſte

und zugleich intereſſanteſte Theil der mathematiſchen Aufgabe, während die Auflöſung der gebildeten Gleichung nur allgemeinen Regeln der Algebra folgt und daher zu einer großentheils mechaniſchen Arbeit wird, die dem Scharfſinn gewöhnlich keinen weitern Stoff darbietet. Bei der unendlichen Mannigfaltigkeit von Problemen aus den verſchiedenen Gebieten der angewandten Mathematik iſt es freilich unmöglich, für die Bildung von Gleichungen Vorſchriften zu geben, die in jedem einzelnen Falle zum Ziele führen: dagegen laſſen ſich gewiſſe Regeln an einer Reihe von Beiſpielen entwickeln und verdeutlichen, wie man dies in einzelnen älteren Werken über Algebra ausgeführt findet. Dergleichen die Theorie ergänzende und ihr einen höhern Reiz verleihende Unterſuchungen, welche ſich mit der Aufſuchung von Gleichungen (namentlich auch bei geometriſchen Fragen) beſchäftigen, ſind für den Unterricht in den oberen Claſſen ſehr zu empfehlen, ſobald die Schüler den nöthigen Grad von Vorkenntniſſen überhaupt und beſonders eine hinreichende Gewandtheit in den Operationen der Algebra erworben haben.

Hinſichtlich der Stellung, welche den Lehren der eigentlichen Algebra, ſowie der unbeſtimmten Analytik im arithmetiſchen Unterricht der Schulen anzuweiſen iſt, verweiſen wir hier auf das, was über die Vertheilung jenes Unterrichts (im Artikel Arithmetik) geſagt iſt.

Aus der den Gegenſtand betreffenden reichen Literatur heben wir folgende Werke hervor, die theils als Quellen und Hilfsmittel für ein tiefer eingehendes Studium, theils als Lehrbücher für den Unterricht eine vorzügliche Beachtung verdienen.

J. Newtoni arithmetica universalis. Cantabr. 1707. Lond. 1722. Amstel. 1761 (cum commentariis Joh. Castilionei). Engliſch von Raphson, Lond. 1769. Franz. von Beaudaux, Paris 1802. Ein Auszug von Décoré Lugd. 1775.

In dieſem claſſiſchen Werke, welches faſt ausſchließlich der Algebra gewidmet iſt, findet ſich namentlich eine muſterhafte Anleitung zum Anſatz der Gleichungen und eine reiche Sammlung von (arithmetiſchen und geometriſchen) Aufgaben mit ausgeführter Auflöſung. Auf dieſe beſchränkt ſich im Weſentlichen der Auszug von Décoré. Die Ausgabe von Castillon dagegen enthält außer ſehr weitläufigen Commentaren noch Zugaben von Colson, Halley, Maclaurin und Campbell aus den Philos. Transactions, die ihren Werth erhöhen.

C. Maclaurin Treatise of Algebra, Lond. 1748; 1788; 1796.

Eine ausgezeichnete Schrift, die beſonders wegen der im letzten Abſchnitt höchſt klar und gründlich durchgeführten Beziehung zwiſchen Algebra und Geometrie beachtungswerth iſt.

Clairaut Elémens d'Algèbre. Paris 1749. Ed. VI. revue par Garnier, Paris 1801. Deutſch von Mylius und Tempelhoff, Berlin 1797.

Behandelt die Auflöſung der algebraiſchen Gleichungen vom erſten bis vierten Grade mit großer Ausführlichkeit und Deutlichkeit, ohne jedoch (wie Newton) auf die Bildung derſelben einzugehen.

Leonhard Euler Anleitung zur niedern und höhern Algebra. Petersburg 1770. Ausgabe von Grüſon, Berlin 1796. (Abgekürzt von Ebert, Berlin 1821).

Im zweiten Theil, welcher die eigentliche Algebra nebſt der unbeſtimmten Analytik enthält, findet ſich eine große Anzahl inſtructiver Aufgaben behandelt, um zugleich die Bildung der Gleichungen zu lehren.

L. F. Lacroix Elémens d'Algèbre (und Complément des élémens). Paris, in vielen Auflagen.

Dieſes in Frankreich ſehr verbreitete Lehrbuch empfiehlt ſich durch eine geſchickte Auswahl und angemeſſene Beſchränkung des Stoffes; es beſchränkt ſich aber, gleich ſo manchen andern Schriften unter gleichem Titel keineswegs allein auf die Lehre von den Gleichungen, ſondern umfaßt zum großen Theil die Arithmetik überhaupt.

P. N. C. Egen Handbuch der allgemeinen Arithmetik. 3. Aufl. Berlin 1849.

Enthält in seinem zweiten Theile eine eben so klare als gründliche Darstellung der Algebra und unbestimmten Analytik mit erläuternden Beispielen und schätzbaren historischen Anmerkungen. Nicht leicht möchte sich ein anderes Lehrbuch an Brauchbarkeit, namentlich für das Selbststudium, mit diesem vergleichen lassen.

Schließlich dürfen wir hinsichtlich angemessener und gelungener Darstellungen der Algebra noch auf manche arithmetische Werke hinweisen, worüber der Artikel Arithmetik nachzusehen ist. In der dort beigefügten Literatur findet man zugleich eine Anzahl von Aufgabensammlungen für die Buchstabenrechnung und Algebra aufgeführt.

Teilkampf.

Altersstufen. (Literatur: Aristoteles, Rhetorik, II, c. 12; Horaz, ars poët. v. 158 ff. — Savigny, System des heutigen röm. Rechts, III, S. 21 ff. — Burdach, die Physiologie als Erfahrungswissenschaft, III, S. 123—314; vrgl. S. 751—760. — Valentin, Lehrbuch der Physiologie des Menschen, 2. Aufl. II, S. 153 ff. — Vogt, physiologische Briefe, 2. Aufl. S. 661 ff. — Hegel, Vorlesungen über Anthropologie und Psychologie, VII, 6. S. 90—103; vrgl. Thaulow Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht, I, S. 64—75. — Schwarz, Erziehungslehre. Leipzig, 1829, S. 96—323. — Schleiermacher, Erziehungslehre, herausgegeben von Platz, S. 236 ff., besonders S. 236—258. — Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, I, §. 15. — Herbart, Umriß pädagogischer Vorlesungen, 2. Ausg. S. 158—179.)

Im Allgemeinen ist die Erziehung zu definiren als eine (bewußte und absichtliche) stätige Einwirkung Mündiger auf Unmündige, wodurch die letzteren gleichfalls zur Mündigkeit geführt werden sollen. Wie diesemnach der Gegensatz der Mündigkeit und Unmündigkeit die Gesammtheit der menschlichen Individuen in zwei große Altersclassen, die der Mündigen und die der Unmündigen, spaltet, von welchen jene das Subject, diese das Object der erziehenden Thätigkeit darbietet: so scheidet sie auch den Lebensgang des einzelnen Individuums in zwei große Altersstufen, das Alter der Mündigkeit und das Alter der Unmündigkeit, der minores und der majores nach der Terminologie des alten röm. Rechtes (Savigny, a. a. O. S. 24 u. 80). In physischer Beziehung entspricht jenem Unterschiede der zwischen dem unreifen und dem mit dem Anfange der zwanziger Jahre beginnenden reifen Lebensalter (Burdach, a. a. O. S. 123 ff.) Da der Mensch mit dem Eintritt in das Alter der Reife und Mündigkeit aufhört ein Gegenstand der Erziehung zu sein, so hat von pädagogischem Standpuncte aus nur das Lebensalter der Unreife und Unmündigkeit Interesse und wir haben uns deshalb hier auf die Betrachtung dieses Lebensalters zu beschränken. Die Mündigkeit wird nun aber nicht im Sprunge erreicht, sondern allmählich bildet sie sich aus der Unmündigkeit hervor. Im Anfange des unmündigen Alters ist die Selbständigkeit des Kindes nur in einem minimum vorhanden und der Einfluß des Erziehers am größten; am Schlusse jener Periode dagegen findet sich durch die gewachsene Selbständigkeit des Zöglings die pädagogische Einwirkung auf ein minimum beschränkt, während in der Mitte ein größeres Gleichgewicht zwischen der Selbständigkeit des Zöglings und dem bestimmenden Einflusse des Erziehers stattfindet. Die schon hiermit angedeuteten drei Unterabtheilungen in der Periode der Unmündigkeit erkennt auch der Sprachgebrauch an, indem er zwischen Kind, Knabe und Jüngling unterscheidet, und in der physischen Entwicklung sind sie durch den um das 7. Jahr erfolgenden Zahnwechsel und die um das 14. eintretende Pubertät begrenzt. Es hat demnach die schon von Solon und Hippokrates (vgl. Unterholzner, Zeitschrift für geschichtliche Rechtswissenschaft, I, 3, S. 44 ff.) und neuerdings auch noch von Linné und Daignan vertretene uralte Lehre, wonach die menschlichen Lebensperioden nach der heiligen Siebenzahl sich eintheilen, wenigstens in Bezug auf die drei Perioden des Alters der Unmündigkeit, ihre gute Berechtigung. Die bestimmteste Anwendung dieser Lehre auf das Leben in den beiden ersten Perioden wurde von den römischen Rechtsgelehrten gemacht. Diese beiden ersten Perioden umfaßten die Impuberes

und zerfielen wieder in das erste Lebensalter, welchem die Infantes, qui fari non possunt, angehören, fari und posse im juristischen Sinne genommen, von der Fähigkeit, mit Bewußtsein und Verständnis die zur Vollziehung eines — freilich unter Auctorität des Tutor vorzunehmenden — Rechtsgeschäftes nöthigen Formeln auszusprechen. Das Ende dieser Infantia wurde gerade auf das Ende des siebenten Jahres festgesetzt. Das zweite Lebensalter umfaßte die impuberes, qui fari possunt, und auch dieses Lebensalter wurde nach mancherlei Streitigkeiten endlich bestimmt durch das Ende des 14. Jahres begrenzt, wenigstens für das männliche Geschlecht, während für das weibliche das Ende des 12. Jahres festgesetzt wurde, offenbar weil unter dem italienischen Himmel die Geschlechtsreife bei beiden Geschlechtern erfahrungsmäßig an diesen beiden Zeitpuncten eintrat. Schwankender war die Begrenzung des dritten Lebensalters, nach dessen Beendigung der pubes in die Periode der vollen Mündigkeit eintrat, ein major wurde. Merkwürdigerweise nämlich scheint es, als ob, einerseits weil der in höherem Grade sich selbst überlassene Mensch auch früher zur Selbständigkeit gelangt, andererseits weil Verständnis und Behandlung einfacherer Verhältnisse auch einen geringeren Grad von Erfahrung und Bildung voraussetzt, der Zeitpunct der vollendeten Mündigkeit auf eine um so frühere Altersstufe verlegt worden sei, je einfacher noch die Culturverhältnisse eines Volkes waren. So nahm das älteste römische Recht an, daß mit der physischen Geschlechtsreife auch die volle geistige Mündigkeit vorhanden sei: der Zeitpunct der Pubertät und Majorennität fielen zusammen (Savigny, a. a. O. S. 24). Aber schon in der Mitte des 6. Jahrhunderts nach Erbauung der Stadt fand man es im eignen Interesse der Minorennen gerathen, durch die Lex Plaetoria das vollendete 25. Jahr als den Zeitpunct der Volljährigkeit festzusetzen und diejenigen, welche mit Jüngeren betrügliche Geschäfte eingehen würden, mit einer Criminalanklage zu bedrohen; und Marc Aurel bestimmte, daß die Minderjährigen, wenn sie auch mit dem Eintritt der Pubertät dem Tutor entwachsen waren, doch zur Erhaltung ihres bereits vorhandenen Vermögens, bis zum 25. Jahre unter einen Curator gestellt würden (Savigny, a. a. O. S. 80). Wenn in neuerer Zeit Kant in seinen Vorlesungen über die Pädagogik (Ausgabe seiner Werke von Hartenstein, X. S. 397) auf die Frage: „Wie lange aber soll die Erziehung denn dauern?“ welche mit der Frage nach dem Beginne der Mündigkeit identisch ist, die Antwort giebt: „Bis zu der Zeit, da die Natur selbst den Menschen bestimmt hat, sich selbst zu führen; da der Instinct zum Geschlechte sich bei ihm entwickelt; da er selbst Vater werden kann und selbst erziehen soll;“ so ist gegen diese allgemeine Bestimmungen weniger einzuwenden, viel aber, wenn aus ihnen sofort die genauere Bestimmung abgeleitet wird: „ohngefähr bis zu dem sechszehnten Jahre.“ Die sittliche Natur des Menschen bringt es mit sich, daß seine Reife nicht blos von der durch die Pubertät bedingten physischen Möglichkeit, Vater zu werden, abhängig gemacht, vielmehr der Hauptnachdruck auf die Frage gelegt wird, ob der Mensch Vater werden *soll*, d. h. ob die sittlichen Bedingungen hiezu erfüllt sind, ob wenigstens die innere Möglichkeit vorhanden ist, daß er eine selbständige Stellung in der Gesellschaft einnehmen und einem Hausstande vorstehen kann, und diese Bedingungen werden vor dem Anfange der zwanziger Jahre nicht erfüllt sein. Indem wir also in die Zeit um das 21. Lebensjahr den Eintritt in die Mündigkeit setzen, haben wir nunmehr die *Kindheit*, das *Knabenalter* und das *Jünglingsalter*, als die *drei Stufen des unmündigen Lebensalters*, näher zu charakterisiren, und zwar in Bezug auf ihre *physische Grundlage*, ihre *geistige Entwicklung* und die ihnen entsprechende *eigentlich pädagogische* sowohl, als *didaktische Behandlung* (vgl. über die verschiedene Eintheilung des Verlaufs des menschlichen Lebens in Perioden besonders *Burdach*, a. a. O. S. 751—760). Nach einer alten religiösen Lehre der Römer hatte die Natur „das Lebensziel des Menschen auf 120 Jahre bestimmt, dieses wurde durch das Fatum auf 90 Jahre verkürzt, welche drei gleiche Hauptabschnitte des Lebens, jeden zu 30 Jahren, geben; genau die erste Hälfte des ersten Abschnitts (also 15 Jahre) bildet die Knaben-

zeit;“ vgl. was Censorinus de die natali c. 14, nach Terentius Varro berichtet, und dazu Savigny, a. a. O. S. 57 f.; Burdach, S. 755. Burdach ſelbſt nimmt als die der Periodirung zu Grunde liegende Einheit die Dauer des Fruchtlebens, alſo 40 Wochen an: die Kindheit umfaßt ihm $10^2 \times 4 = 400$ Wochen oder 7 Jahre 34 Wochen und 6 Tage; ebenſoviel das Knabenalter und das Jünglingsalter, ſo daß alſo jenes noch 17 Wochen und 3 Tage im 16. Jahre umfaßt, dieſes bis zum Ende des 23. Jahres reicht).

I. Die Kindheit. Dieſe Altersſtufe, welche die 7 erſten Lebensjahre umfaßt, iſt in phyſiſcher Beziehung dadurch charakteriſirt, daß in ihr die verſchiedenen leiblichen Organe durch raſches Wachſen und Erſtarken für die Functionen eines nunmehr vom Leben der Mutter getrennt, ſelbſtändig exiſtirenden und zu freier Bewegung und geiſtiger Thätigkeit beſtimmten Individuums zugerüſtet werden. In keinem anderen Lebensalter nimmt der Körper ſo ſchnell an Maſſe und Gewicht zu: das Gewicht des ſiebenjährigen Kindes übertrifft das des neugeborenen um das Vier- bis Fünffache und es hat bereits die Hälfte der Körperlänge und faſt ein Drittel des Gewichtes des Erwachſenen erreicht. Die Glieder des Säuglings ſind verhältnismäßig noch ſehr klein und unentwickelt, beſonders im Vergleich mit dem Kopfe, und es iſt daher die bildende Thätigkeit im Kindesalter weſentlich auf die Entwicklung der Extremitäten gerichtet, welche durch zweckmäßige, nicht wie die Mehlſpeiſen nur die Athemfunction und die Fettproduction begünſtigende, ſondern der Bildung der Knochenſubſtanz dienliche Nahrungsmittel zu befördern iſt. Innerlich ſind es namentlich die im embryonalen Zuſtande noch wenig ausgebildeten Athmungsorgane, welche ſehr raſch ſich entwickeln, nächſtdem das Gehirn, welches während des Kindesalters ziemlich die Grenzen ſeines Wachsthums im Ganzen wie in ſeinen einzelnen Theilen erreicht, ſo daß ſelbſt in den Verhältniſſen der Faſerung oder Subſtanz keine weitere Entwicklung zu bemerken iſt. Das Blut nimmt in Folge dieſer Proceſſe leicht eine einſeitige Richtung nach Kopf und Bruſt, und es muß daher durch thätige Uebung der Muskelkraft, durch gehöriges Warmhalten der unteren Gliedmaßen u. ſ. w. für Herſtellung der normalen Blutcirculation Sorge getragen werden, wenn nicht Hirnwaſſerſuchten, Luftröhren- und Lungenentzündungen entſtehen ſollen. Innerhalb des Kindesalters zeichnen ſich wieder das Säuglingsalter, welches mit dem Ende des erſten, und das frühere Kindesalter, welches mit dem Ende des dritten Lebensjahres ſchließt, als kleinere Abſchnitte aus. Die gegen Ende des erſten Jahres hervorbrechenden Milchzähne zeigen, daß das Kind nun von der Muttermilch zu feſterer Nahrung übergehen ſoll, und Körper und Geiſt verrathen durch die erſten Verſuche im Gehen und Sprechen die wachſende Selbſtändigkeit; am Schluſſe des dritten Jahres iſt das Kind bereits zum freien Gebrauche ſeiner Glieder gelangt und der Sprache hinlänglich mächtig, um die Rede Anderer zu verſtehen und ſich ſelbſt verſtändlich zu machen. — Mit der leiblichen Entwicklung geht die geiſtige parallel. Wie im Körper des Kindes Einnahme und Ausgabe noch nicht im Gleichgewicht ſtehen, ſondern erſtere bedeutend überwiegt, indem die nächſte Beſtimmung des kindlichen Körpers iſt, durch Aſſimilirung außer ihm vorhandener Stoffe das Material für ſein Wachsthum und ſein Erſtarken zu gewinnen; ſo ſoll auch der Geiſt des Kindes zunächſt die Eindrücke der Außenwelt aufnehmen und feſthalten und ſo einen geiſtigen Inhalt gewinnen, bevor es ſeinerſeits auf die Außenwelt einwirkt: die Selbſtthätigkeit wird auf dieſer Altersſtufe durch die Empfänglichkeit noch bei weitem überwogen. Nachdem im Säuglingsalter die höheren Sinne des Geſichts und Gehörs ſich immer mehr für die Außenwelt erſchloſſen haben, entwickelt ſich zunächſt das Vermögen der Wahrnehmung. Die Wahrnehmung wendet ſich mit immer größerer Lebendigkeit den mannigfaltigen Gegenſtänden zu, welche in ihr Bereich eintreten, ſie wird aber auch zugleich beſtimmter, freier und ſelbſtändiger: das Kind, welches zuerſt flüchtig von einem zum anderen hinübereilte, lernt allmählich ſeine Aufmerkſamkeit auf einen beſtimmten Gegenſtand concentriren, es beſchäftigt ſich nicht etwa blos mit einem Bilderbuche anhaltend, ſondern folgt bereits mit Theilnahme

einer zuſammenhängenden Erzählung. Damit hängt dann die weitere Fähigkeit zuſammen, das Wahrgenommene im Gedächtnis zu bewahren; es iſt bekannt, mit welcher Treue wir einzelne Eindrücke der erſten Kinderjahre bis zur Unvergeßlichkeit feſthalten. Allmählich regt ſich denn auch die Thätigkeit des Verſtandes, welcher in den einzelnen Wahrnehmungen das Weſentliche von dem Zufälligen unterſcheidet und ſo zu allgemeinen Begriffen aufſteigt, und das Urtheil, wodurch die neue Wahrnehmung mit früher gewonnenen allgemeinen Vorſtellungen in Verbindung geſetzt wird; beide finden durch das gleichzeitig ſich entwickelnde Sprachvermögen ihren unmittelbaren und nothwendigen Ausdruck. In allen genannten Beziehungen nun zeigt ſich die Selbſtthätigkeit nur im Feſthalten und Ordnen des von außen Empfangenen; zu einer ſtätigen, auf die Erreichung reeller Lebenszwecke gerichteten abſichtsvollen Einwirkung auf die Außenwelt, iſt in dem Kindesalter, wo die Eltern dem Kinde zuführen, was es bedarf, und alle ſeine Thätigkeit leiten, weder Bedürfnis noch Fähigkeit vorhanden. Der Thätigkeitstrieb des Geiſtes befriedigt ſich daher im abſichtsloſen Spiele mit den eignen Vorſtellungen, wie mit Dingen der Außenwelt, und die wunderbaren Erzählungen, welche aus dieſem Spiel häufig erwachſen, ſind ſo wenig Lügen, als das Spiel des Kindes mit ſeiner Puppe eine bösartige Verſtellung, oder das Werk, in welchem die ſchaffende Phantaſie des Dichters ſich befriedigt, eine Lüge iſt. Bei dieſer Eigenthümlichkeit des Kindes bietet denn das Märchen ſeinem Geiſte eine eben ſo angemeſſene als natürliche Nahrung, und nur lichtfreundliche oder pietiſtiſche Pedanterie ꝛc. konnte, gleichſehr das Weſen der Poeſie als die Natur des kindlichen Geiſtes verkennend, gegen die „Unwahrheit“ des Märchens Oppoſition machen. Wie von dem Kinde in leiblicher ſowohl als in geiſtiger Beziehung beſtimmte Leiſtungen für die menſchliche Geſellſchaft noch nicht verlangt werden, vielmehr ſein Körper und Geiſt für die künftige Uebernahme ſolcher Leiſtungen erſt heranreifen ſoll, ſo iſt auch die eigentlich pädagogiſche Einwirkung auf den Zögling in dieſer erſten Lebensperiode rein propädeutiſcher Natur. Es kommt darauf an, daß ſein Leib vor Schaden behütet werde und zu kräftiger und vielſeitiger Entwicklung genügende Gelegenheit erhalte, daß das Gemüth vor gemeinen, überreizenden oder erſchlaffenden Eindrücken bewahrt bleibe, aber offen erhalten werde für Alles, was der Hervorbildung des inneren Menſchen förderlich iſt; daß endlich der kindliche Geiſt durch mannigfaltige Wahrnehmungen angeregt und genährt werde, ohne verwirrt und überſättigt, und zur Unterſcheidung des Wichtigen von dem minder Wichtigen angehalten werde, ohne beſchränkt zu werden. In allen dieſen Beziehungen bildet eine ländliche Umgebung mit ihren hinlänglich mannigfaltigen und doch nicht verwirrenden Eindrücken, die bei ihrer größeren Ruhe und Sanftheit der Entwicklung der Individualität günſtiger ſind, den wünſchenswertheſten Boden für die Erziehung des Kindesalters dar. Inſofern nun die Aufgabe der Erziehung nicht ſein kann, dem Kinde ſchon beſtimmte Grundſätze für ſein Verhalten zum Bewußtſein zu bringen und ihm ein Syſtem von beſtimmten Kenntniſſen mitzutheilen, mag Rouſſeau's Behauptung gelten, daß die erſte Erziehung, wenn auch nicht, wie er will, bloß, doch daß ſie vorzugsweiſe negativ ſei; inſofern aber gerade auf dieſer erſten Altersſtufe bei allen einzelnen Momenten des kindlichen Thuns und Laſſens der unmittelbar einwirkende verbietende oder gebietende, einſchränkende oder anregende, abhaltende oder leitende Einfluß des Erziehers bei der geringen Selbſtändigkeit des Zöglings ſehr ſtark hervortritt, kann man mit größerem Rechte ſagen, daß in dem Kindesalter ſich der Erzieher gegen den Zögling vorzugsweiſe poſitiv, mittheilend zu verhalten habe, ſo jedoch, daß durch dieſe poſitive Einwirkung die freien Regungen der Individualität des Kindes nicht unterdrückt, ſondern geleitet werden. Das in dieſem Sinne poſitive Verhalten des Erziehers gegen den Zögling ſchließt auf Seiten des letzteren ein ſehr ausgedehntes Abhängigkeitsverhältnis ein. Dies Abhängigkeitsverhältnis iſt dem Kindesalter durchaus natürlich, und die Erziehung hat dafür zu ſorgen, daß dem Kinde auch das lebhafte Gefühl ſeiner Abhängigkeit bleibe: es mag zur Strafe für etwalge Emancipationsgelüſte erfahren, wohin es kommen würde, wenn man es ſich

ſelbſt überließe, und ſo durch eigenen Schaden gehorchen lernen. Gehorſam, unbedingte Unterwerfung unter eine Auctorität, muß hauptſächlich auf dieſer Altersſtufe gelernt werden; auch iſt er ihr ſo natürlich, daß das Kind ihn gerne und gleichſam von ſelbſt leiſtet, wenn ihm nur in dem Erzieher eine wirkliche Auctorität entgegentritt, die es ihre Ueberlegenheit und ſeinen Abſtand von ihr unmittelbar empfinden läßt, und dadurch zugleich die Sehnſucht, groß zu werden, dieſe natürliche und unentbehrliche Grundlage eines tüchtigen kindlichen Lebens und Strebens, in ihm hervorruft und wach erhält. Darum iſt nichts verkehrter und verderblicher als jene ſchwächliche, läppiſche Pädagogik, die ſtatt zum Kinde herabzuſteigen, um es emporzuziehen, die Zöglinge in ihrer kindiſchen Unfertigkeit als das abſolut Liebenswürdige anſieht und mit den Kindern ſelbſt kindiſch wird. Dieſe Verkehrtheit wird nicht ſelten durch falſche Anſichten von „Kinderunſchuld" veranlaßt, die doch nur in der Unbekanntſchaft mit verſuchenden Reizen und in der Unbefangenheit, womit das eigene Innere dargelegt wird, keineswegs aber in der normalen Richtung des Willens geſucht werden darf. Dieſer iſt vielmehr bei dem Kinde von Haus aus lediglich auf die ſinnliche Befriedigung des iſolirten Ich gerichtet und muß erſt durch die Erziehung höheren Geſetzen unterworfen werden, wenn er nicht mit ſchlaffer oder begehrlicher Selbſtſucht die Keime höheren Lebens überwuchern ſoll. Iſt dieſemnach eine ernſte und ſtrenge Zucht zu fordern, ſo darf dieſe doch nicht in eine neckende oder tyranniſche ausarten, die ohne höheren Zweck das Kind auf eine drückende und erbitternde Weiſe ſeine Abhängigkeit inne werden läßt oder jede freie Regung überhaupt unterdrückt; vielmehr muß der Erzieher die Freiheit des Kindes nur in ſo weit beſchränken, als ſie ſeine Erhaltung und Ausbildung in Gefahr bringen kann oder der Freiheit Anderer im Wege iſt (Kant, a. a. O. S. 398; Fichte, Naturrecht, II, S. 233). Die Erzieher werden in der Zucht der Kleinen das rechte Maß halten, wenn ſie die Mahnung des Apoſtels beherzigen: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, ſondern ziehet ſie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!" (vrgl. Col. 3, 21; Eph. 6, 4 und dazu Schleiermacher's treffliche Predigten über die chriſtliche Kinderzucht). Der erſte Theil dieſes Ausſpruchs warnt davor, Laune, Willkür, Eigenſinn, ſubjective Gereiztheit irgend einer Art in die erziehende Thätigkeit einzumiſchen, der zweite fügt zu der Warnung die poſitive Mahnung, ſtatt einen ſubjectiven Eigenwillen durchzuſetzen, das göttliche Geſetz in der Erziehung zur Verwirklichung zu bringen. Das Kind hat ein feines Gefühl für die höhere Weihe und den eigenthümlichen Nachdruck einer in dieſem Geiſte wirkenden Erziehung, und es iſt für das ganze folgende Leben von unberechenbarem Werth, wenn in willigem, faſt unbewußtem Unterordnen unter ſie das Kind ſeine erſten Lebensjahre in Liebe, Zutrauen und Gehorſam verlebt hat. Zugleich wird dadurch ein eigentlich religiöſes Leben in ihm erweckt; die Vorſtellungen von Gott und Chriſtus und überhaupt der überſinnlichen Welt, die bibliſchen Geſchichten, die es hört, einzelne fromme Sprüche und Lieder, die es lernt, bleiben todt und unfruchtbar, wenn ihm nicht ſeine Erzieher, zunächſt Vater und Mutter, von der göttlichen Heiligkeit, Gerechtigkeit, Liebe und Milde ein lebendiges Abbild werden. Uebrigens wird das Herausgehen des Kindes aus ſeinem natürlichen Eigenwillen und ſeine Unterordnung unter höhere Geſetze durch Eintritt in eine größere Gemeinſchaft weſentlich befördert, und wie gewiß auch für die früheſte Kindheit die Familie die einzig naturgemäße Stätte der Erziehung iſt, ſo wünſchenswerth iſt daher doch, daß der Zögling am Schluſſe des Kindesalters bereits einer tüchtigen Schule übergeben werden könne. — Daß das Kind auch etwas lerne, dafür hat die Natur auf dieſer Altersſtufe geſorgt, und nur am Schluſſe derſelben tritt ein geordneter ſyſtematiſcher Unterricht auf. Was von der außerordentlichen Kräftigkeit des kindlichen Aſſimilationsvermögens in leiblicher Beziehung geſagt wurde, das gilt auch in Rückſicht auf den kindlichen Geiſt, und es iſt in der That ſtaunenswerth, welche Maſſe von Vorſtellungen er bereits auf dieſer Altersſtufe ſich aneignet und feſthält, und mit welcher Sicherheit er ſelbſt einen ſehr reich und feingegliederten Sprachorganismus zu handhaben verſteht. Gegenüber der Fülle der auf ihn eindrin-

genden Eindrücke empfindet der Geist des Kindes das Bedürfnis, seine Selbständigkeit zu bewahren, und hieraus erklären sich die namentlich gegen Ende des Kindesalters so zahlreich auftretenden Kindesfragen, welche zeigen, wie das Kind den sonst unmittelbar aufgenommenen Wahrnehmungen gegenüber allmählich eine reflectirende Stellung einnimmt. Wie lästig diese Fragen auch werden mögen und wie unbedeutend sie zuweilen an sich sind: die Lust, sie aufzuwerfen, darf doch dem Kinde nicht genommen werden, indem man ihm damit ein sehr wesentliches Mittel zur Beförderung der eigenen geistigen Entwicklung entziehen würde. Ebenso verkehrt ist es dagegen, auf solche Fragen mit einer pedantischen Gründlichkeit einzugehen, wie sie das Kind weder verlangt noch auch nur zu fassen im Stande ist, und wie sie im glücklichsten Falle zu einer einseitigen Ausbildung der Reflexion führt, welche die Unbefangenheit der kindlichen Wahrnehmung und Auffassung stört und Naseweisheit befördert. Der eigentliche Unterricht hat in dieser Lebensperiode, abgesehen von dem auf Erzählung biblischer Geschichten gegründeten Anfange des Religionsunterrichtes, nur die Mittheilung der allgemeinsten und unentbehrlichsten Mittel des geistigen Verkehrs, durch Lesen, Schreiben und Rechnen, zum Zweck. Nur gelegentlich verbindet sich hiemit die Unterweisung in verschiedenen Realien und zwar mit um so mehr Recht und Aussicht auf Erfolg, je mehr die Umgebung des Kindes geeignet ist, die ihm mitgetheilten Kenntnisse lebendig und fruchtbar zu machen. Lebendigkeit des Unterrichts, Eingehen auf die kindliche Auffassungsweise werden genügen, den Unterricht für die Kinder angenehm und erfolgreich zu machen, und man hüte sich, es mit dem „spielenden Unterricht" zu weit zu treiben und so in den Fehler mancher „Kindergärten" zu verfallen, die alles Ernste spielend treiben und nur das Spiel mit pedantischem Ernst. Es ist durchaus nöthig, daß der Zögling bei Zeiten sich gewöhne, eine Zeit lang still zu sitzen, aus seiner natürlichen Zerstreutheit seine Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Gegenstand zu sammeln, daß er überhaupt auch gegen seine augenblickliche Neigung seine Pflicht thun lerne.

II. Das Knabenalter. Es liegt zwischen der Periode des Zahnwechsels und der Entwickelung der Pubertät, umfaßt also ungefähr die zweiten sieben Lebensjahre. Das Hervortreten der Zähne, die nun für die ganze Lebenszeit bleiben sollen, die Vollendung des Wachsthums des Gehirns u. dgl. deutet schon in leiblicher Beziehung darauf hin, daß die Bestimmung dieser Altersstufe nicht blos ist, Zukünftiges vorzubereiten, daß vielmehr der Zögling auch schon zur Verfolgung ernster Lebenszwecke ausgerüstet ist. Auch die Geschlechtlichkeit, deren beginnende Reife den Schluß dieser Lebensperiode bezeichnet, macht sich bereits an ihrem Anfange entschiedener, als bisher, geltend: das Kind fängt an zum Knaben oder Mädchen zu werden. Wie nun das Kindesalter hauptsächlich der Bildung der leiblichen Organe diente, so kommt es nun auf deren Uebung durch häufigen Gebrauch an, und darum ist die lebhafteste Beweglichkeit des Körpers dem Knabenalter charakteristisch. „Die Gliederbewegung ist rasch, flink, gewandt, unermüdlich und nur durch den zehnstündigen, festen nächtlichen Schlaf unterbrochen. Der wachsenden Kraft genügt nicht mehr der einfache Gang, sondern nur die raschere und stärkere Bewegung. Anfangs liebt auch das Mädchen diese heftigen Bewegungen und hat einen sichrern Lauf als späterhin; nachmals beschränkt es dieselben auf Hüpfen und Tanzen, während der Knabe im Springen, Klettern, Ringen, Werfen seine Kraft übt. Die freiere Herrschaft des Willens über die Muskeln begründet die Gewandtheit, vermöge deren Geschicklichkeit in Handarbeiten und musikalische Fertigkeit leicht erworben wird; der Knabe gewinnt, da die materielle Kraft der Muskeln überwiegt, diese Gewandtheit in geringerem Grade oder nur in Bezug auf einzelne Bewegungen und ist im Ganzen mehr plump in Vergleichung gegen das Mädchen, welches im Gange, in der Haltung und überhaupt in allen Aeußerungen freier und anmuthiger erscheint. Die Sprache bildet sich völlig aus, und der Gesang fängt an sich zu entwickeln" (Burdach). Diese lebhafte Beweglichkeit des Knaben erscheint dem gesetzteren Alter als Wildheit, aus dem Bisherigen ergiebt sich aber, daß eine solche „Wildheit"

dieſer Altersſtufe ganz natürlich iſt; und wie nothwendig es auch iſt, zur Vermeidung der Exceſſe, zu welchen ſie führen kann, ſie ſtets unter der Zucht des Geſetzes zu halten, ſo muß der Erzieher ſich doch wohl hüten, ſie nach dem Maße der Ruhe und Sittigkeit zu meſſen, welche dem ſpäteren Alter allerdings wohl anſteht, und ſie nur darum einzuſchränken, weil ſeine eigene Bequemlichkeit ſich durch ſie genirt fühlt. Das Mädchen, welches am Anfange dieſes Lebensalters an den wilden Knabenſpielen noch gerne theilnimmt, fühlt bald, daß ſein künftiger Beruf es auf ruhigere Beſchäftigung in engerem Kreiſe hinweiſt. Doch thut auch ihm in dieſer Zeit häufige und regelmäßige Bewegung durchaus noth, und durch das vielfach übliche mit einſeitiger Kopfarbeit verbundene anhaltende Sitzen wird bei dem Mädchen der Grund zu künftigem Unwohlſein um ſo ſicherer gelegt, als der harmoniſcheren Natur des Weibes eine ſolche einſeitige Anſtrengung überhaupt am wenigſten angemeſſen iſt. — Der fortgeſchrittenen Ausbildung und Kräftigung des Körpers entſprechend tritt auch in dem *Geiſte* des Knaben das Streben nach Selbſtändigkeit ſtark und deutlich hervor. Während das Kind fern von Erwachſenen ſich in unbehaglicher Verlaſſenheit fühlt, meidet der Knabe ihre Nähe und ſucht die Geſellſchaft von Altersgenoſſen auf, unter welchen er gerne den Ton angiebt, um ſich ſo für ſeine Abhängigkeit von den Erwachſenen ſchadlos zu halten. Reellen Lebenszwecken dient zwar auch der Knabe noch nicht aus eigenem Antriebe, auch er bewegt ſich noch im freien Bereiche des Spiels; aber auch das Spiel wird jetzt mit mehr Plan, Ernſt und Ausdauer getrieben: der künftige Beruf des Zöglings tritt darin ſchon deutlicher hervor, „der Knabe, der mit Kutſcher und Soldaten begonnen hatte, ſchreitet zum Ritter und gebietenden Herrn fort," ganze Geſellſchaften vereinigen ſich zum Spiele, das eine beſtimmte Organiſation erhält, aus der Beſchränktheit des Kinderzimmers in's Freie heraustritt, auch in den Wechſeln, welche es im Verlaufe der Jahreszeiten mit feſteſter Regelmäßigkeit eingeht, einen wunderbaren Zuſammenhang mit dem allgemeinen Naturproceß darſtellt. Theils das Streben nach Selbſtändigkeit an ſich ſchon, theils das Intereſſe, die ihm eigene Welt des Spiels vor der Berührung mit dem Ernſte der Erwachſenen und vor ihrer Kritik zu beſchützen, macht den Knaben leicht trotzig und verſchloſſen, und mit ſeinem „Als Knabe verſchloſſen und trutzig" hat der Dichter einen weſentlichen Charakterzug dieſes Lebensalters in der That ſehr treffend bezeichnet. Es kommt darauf an, daß der Erzieher das Vertrauen des Knaben ganz gewinnt, indem er deſſen ungeſtüme Lebhaftigkeit nicht geradezu unterdrückt, ſondern auf ſie eingeht, um ſie zu leiten, und namentlich dem ſtark erregten Thätigkeitstriebe den erforderlichen Stoff darbietet. Den Zögling zu vollkommener Sittigkeit und habitueller Frömmigkeit zu gewöhnen, wird übrigens gerade bei Knaben von tüchtigem geiſtigen Fond nicht immer gelingen: dieſe Altersſtufe iſt eben die Periode, worin die ſich fühlende und möglichſt ausbreitende perſönliche Kraft durch die Zucht des äußeren Geſetzes oft gegen ihre Neigung in Schranken gehalten werden muß, und worin der Zögling mehr als ſonſt die Einwirkung einer kräftigen Auctorität bedarf, die ihn gehorchen lehrt, damit er künftig befehlen könne; denn nur dadurch iſt Sparta die *δαμασίμβροτος*, die Männerbändigerin, geworden, daß ſie ſelbſt ihre Knaben zu bändigen verſtand. Auch iſt der Verſtand in dieſem Lebensalter reif genug, um die Berechtigung des Geſetzes zu erkennen, und es iſt dieſes dem Geiſte des Zöglings als beſtimmter Grundſatz einzupflanzen, damit er an ihm ſeinen Richter und Zuchtmeiſter habe, mit deſſen Ausſprüchen in ſeinem ganzen Verhalten in immer völligere Uebereinſtimmung zu kommen, die weitere Aufgabe ſeines Lebens iſt. Ganz zweckmäßig iſt es darum auch, wenn am Schluſſe des Knabenalters dem Zöglinge zugemuthet wird, zu erklären, ob er der chriſtlichen Gemeinſchaft, zu welcher er ſich bisher faſt nur empfänglich verhalten, deren Grundlehren er ſich aber bereits vollſtändig angeeignet hat, ferner angehören wolle, damit er dann als lebendiges ſelbſtändiges Glied immer inniger mit ihrem Princip zuſammenwachſe. — Was den *Unterricht* anlangt, ſo machen ſich, während es im Kindesalter nur auf Mittheilung der Allen gleich unentbehrlichen allgemeinen Verkehrsmittel

ankam, im Knabenalter ſchon die geſellſchaftlichen Unterſchiede geltend und die Schulen für dieſe Altersſtufe ſcheiden ſich darnach. Im Anfange wird die Wahl der Schule naturgemäß durch den Beruf und Stand der Eltern beſtimmt, weil in der Mehrzahl der Fälle auch der Zögling in dieſem bleiben, jedenfalls eine ſelbſtändige Neigung für einen beſtimmten Berufszweig ſich jetzt noch nicht zeigen wird; am Schluſſe dieſer Altersſtufe dagegen macht der künftige Beruf des Zöglings ſeinen beſtimmenden Einfluß auf die Wahl der Schule bereits geltend. Im Ganzen waltet gegenüber dem dargebotenen Unterrichtsſtoff auch in dieſer Periode noch das receptive Verhalten vor: das Gedächtnis faßt leicht und behält treu, und für Aneignung fremder Sprachformen, hiſtoriſcher Thatſachen u. ſ. w. iſt gerade jetzt die rechte Zeit gekommen. Wird dieſe verſäumt, oder mit misverſtandener „rationeller Methode" verſucht, die Kinder ſelbſt conſtruiren zu laſſen, was ſie als etwas Gegebenes ſich einfach aneignen ſollten, ſo kann ſchwerlich in ſpäterer Zeit die gehörige Sicherheit und Gewandtheit in dieſen Dingen noch erreicht werden; und es hat gerade im Knabenalter der Zögling die Beſtimmung, eine große Menge für das ganze Leben brauchbaren und unentbehrlichen Unterrichtsſtoffes ſich anzueignen. Bei der noch vorwaltenden Receptivität offenbart ſich übrigens zugleich die wachſende Selbſtändigkeit des Geiſtes darin, daß dieſer nicht mehr in dem Grade wie früher von den jedesmaligen äußern Eindrücken abhängig iſt. Er vermag ſein Intereſſe mit Freiheit einem beſtimmten Gegenſtande zuzuwenden, er zeigt gerade für das Ferneliegende, nicht unmittelbar Wahrnehmbare, ſondern nur durch die Einbildungskraft Anzunähernde eine lebhafte Theilnahme; wenn aber das Kind an dem Märchen ſich am liebſten ergötzt, deſſen freies Spiel dem Boden der Wirklichkeit völlig entſchwebt, ſo fragt der Knabe, ob das Außerordentliche, welches ihm erzählt wird, wirklich geſchehen, ob es wenigſtens möglich iſt, ſeine Phantaſie folgt den wunderbaren Schickſalen Robinſon's und den Heldenthaten der Vorzeit, und ſo bieten insbeſondere die großen Perſönlichkeiten und Ereigniſſe der Geſchichte ſeiner Wißbegierde den willkommenſten Stoff. Ueberhaupt iſt der Zuſammenhang der einzelnen Erkenntniſſe, für welchen im Unterſchied von dem elementariſchen Lernen des Kindes der Knabe ebenſowohl ein Bedürfnis, als Fähigkeit hat, doch nur der hiſtoriſche: er hat nicht ſowohl für das Verhältnis von Grund und Folge, als für das Vorher und Nachher Sinn, doch iſt ſein Geiſt für die Abſtraction reif genug, um in den Anfängen des geometriſchen Unterrichtes die Begriffe der reinen Maßverhältniſſe, auch die Einſicht in einfachere geometriſche Beweiſe ſich zu eigen zu machen. Ein ſtärker hervortretendes Streben nach Erkenntnis des tieferen Zuſammenhanges und der Principien der einzelnen Erſcheinungen darf als ein Zeichen eigentlich wiſſenſchaftlicher Anlage betrachtet werden, welche in der Erkenntnis der Geſetze und in der Leitung des geiſtigen Lebens ihren künftigen Beruf und in der folgenden Lebensperiode erſt ihre vollendetere Ausbildung findet, während für Zöglinge, deren Anlage und Neigung auf Bearbeitung und Benützung materieller Stoffe hinweiſt, die eigentliche Schulbildung mit dieſer Altersſtufe bereits ein Ende nimmt. Daſſelbe gilt von den weiblichen Zöglingen, deren mehr auf Reflexion als auf Conſtruction, mehr auf das Individuelle, als auf das Allgemeine, mehr auf die einzelne Erſcheinung, als auf den Zuſammenhang gerichtete Auffaſſung die ſtreng wiſſenſchaftliche Betrachtung überhaupt ausſchließt.

III. Das Jünglingsalter währt vom Beginne der Pubertät bis zur vollendeten Ausbildung der Geſchlechtlichkeit, welche mit der Vollendung des Wachsthums am Anfange der zwanziger Jahre zuſammenfällt. Am Schluſſe des vorigen und zu Anfange dieſer Altersſtufe hat die beſtimmter hervortretende, aber von der Reife und dem Zeitpuncte, in welchem ſie ihre letzte Beſtimmung erfüllen ſoll, noch weit entfernte geſchlechtliche Differenz die Folge, daß der Knabe das Mädchen vermeidet und ihm gegenüber nicht ſelten in prahleriſcher und plumper Weiſe das Uebergewicht ſeiner phyſiſchen Kraft zeigt; je mehr dagegen die Geſchlechtlichkeit der Reife ſich nähert, deſto mehr fühlen beide Geſchlechter, daß ſie, um mit dem Dichter zu reden, ſich „entgegen

reifen," sie fühlen sich angezogen statt abgestoßen, doch beherrscht bei gesunder Entwicklung das geistige Interesse den sinnlichen Trieb, und wegen dieses den Betheiligten selbst meist nicht klar bewußten Widerstreites im eigenen Inneren und weil das Wesen des einen Geschlechtes dem andern noch ein Geheimnis ist, das Eine nicht weiß, ob seiner Neigung eine entsprechende entgegenkommen werde, tritt diese gegenseitige Zuneigung zunächst in der Form der Scham und Schüchternheit auf, durch welche zugleich vermieden wird, daß der sinnliche Trieb ausarte, bevor er in einer erst der folgenden Stufe des reifen Lebensalters angehörenden bleibenden Verbindung beider Geschlechter seine Bestimmung erreicht. Im Allgemeinen bringt es die Vorbereitung auf die Functionen der Zeugung und Geburt mit sich, daß der Körper auf dieser Altersstufe an Fülle des Stoffes und der Kraft rasch zunimmt: das Wachsthum macht, wenn es vorher nicht bedeutend vorgerückt war, einen neuen oft sehr auffallenden Schuß und allmählich geht der Körper auch in die Breite auseinander, Mädchen, die nicht selten beim Beginne des Jungfrauenalters schon ihre volle Körperlänge erreicht haben, nehmen um so bedeutender an Fülle zu. Damit aber die physische Ueberfülle nicht zu gefährlicher Versuchung werde, hat gleichzeitig auch der Geist an Reife, Kraft und Schwung gewonnen: wie durch die Zeugungsfähigkeit in physischer Beziehung das Verhältnis des Individuums zur Gattung deutlicher hervortritt, so erhebt es sich auch in geistiger Beziehung über seine egoistische Beschränktheit. Die Gedanken an die Menschheit, an Volk und Vaterland, an Gott und die übersinnliche Welt, an Freiheit und Ehre, erhalten einen bedeutenden bestimmenden Einfluß und werden nicht selten mit wahrer Begeisterung ergriffen; eben aber durch die von dem allgemeinen Gesetze des Geistes bereits durchdrungene und beherrschte und doch durch Beziehung auf einzelne bestimmte Zwecke noch nicht beschränkte oder verkümmerte unbefangene, frische Entfaltung und Aeußerung der körperlichen Fülle und Kraft wird das Jünglingsalter das Alter der Schönheit. Der innere Drang der ihn bewegenden Gedanken, der Wunsch, seiner inneren Welt entsprechend die äußere gestaltet zu sehen, hat bei dem Jünglinge eine lebhafte Thätigkeit zur Folge; indem er aber hierbei mit der Wirklichkeit, von welcher er noch keine Erfahrung hat, in Conflict geräth, wendet er von einem Unternehmen sich rasch einem anderen zu, und so erklärt sich die diesem Alter eigenthümliche Wandelbarkeit der Neigungen, Entschließungen und Bestrebungen („amata relinquere pernix" Hor. a. a. O.). Dabei kommt jedoch Alles darauf an, daß der Jüngling allmählich dazu gelange, auf einen bestimmten Lebenszweck seine Neigung und seine Kraft zu richten, und daß er überhaupt den Schwerpunct seines Wesens nicht in seiner physischen, sondern in seiner geistigen Natur gewinne, nicht in dem Genusse, der ihm von der Welt zu Theil wird, sondern in dem, was er für die Welt leistet, den Zweck seines Lebens erkenne und auch in diesem Sinne zu der auf eigne Erfahrung gegründeten Ueberzeugung sich erhebe, daß Geben seliger ist, als Nehmen. Die Freude an der Anerkennung von Seiten Solcher, welche er als Repräsentanten der von Gottes Gesetz geleiteten höheren Menschheit betrachten darf, daß, was das göttliche Gesetz von ihm fordert und die Gesellschaft von ihm erwarten muß, von ihm geleistet worden sei, ist die Grundlage der Ehrliebe, eines Gefühles, das dem Jünglinge sehr natürlich ist, und, sobald es vor der Ausartung in egoistischen, leidenschaftlichen, bald übermüthigen, bald verbitterten Ehrgeiz geschützt wird, bei der pädagogischen Leitung sehr wesentliche Dienste leistet. Wenn es in diesem Lebensalter nicht gelingt, dem Zögling eine selbständige entschiedene Richtung auf das höhere Leben und auf einen bestimmten ernsten Lebenszweck beizubringen, so ist von einzelnen pädagogischen Maßregeln nicht mehr viel zu erwarten, indem bei der gewachsenen Selbständigkeit des Zöglings die pädagogische Einwirkung auf ein immer kleineres Maß reducirt worden ist. Namentlich auf der Grenze zwischen Knabe und Jüngling, in den sogenannten Flegeljahren, tritt das Streben nach Selbständigkeit, welches doch das entsprechende Benehmen noch nicht gefunden hat, häufig auf sehr ungeberdige Weise auf; später wird der Jüngling gesetzter und bescheidner, Männern gegenüber im Gefühle seiner Unfertigkeit sogar schüchtern,

aber, indem er ſeine eigenthümliche Welt innerlich ſich aufbaut, leicht verſchloſſen. An ſich iſt dieſe Verſchloſſenheit gerade kein Fehler; vielmehr ſagt Herbart mit Recht: „Völlige Offenheit iſt kaum mehr zu erwarten, am wenigſten zu fordern. Die Verſchloſſenheit des Jünglingsalters iſt der natürliche Anfang der Selbſtbeherrſchung;“ aber es zeigt jene Eigenſchaft doch, daß das Herz des Zöglings kein weiches Wachs mehr iſt, auf das der Erzieher ſo leicht wie in früheren Jahren einen beſtimmten Eindruck machen kann. Eben weil die directe pädagogiſche Einwirkung jetzt ſo ſehr zurücktritt und der Erzieher ſich mehr auf Rath, Mahnung und Warnung in einzelnen Fällen beſchränkt, kann man ſagen, daß, im Unterſchiede vom Kindesalter, das Verhalten des Erziehers zum Zögling im Jünglingsalter ein vorzugsweiſe negatives iſt. Poſitiv iſt es freilich, inſofern er dem Zögling beſtimmte Grundſätze und Geſetze für ſein Verhalten vorſchreibt; die Befolgung dieſer Geſetze aber kann nicht durch pädagogiſche Maßregeln erzwungen werden, und ſie werden zuweilen nur ausgeſprochen, damit der Erzieher „ſeine Seele rette“, oder damit den Zögling „künftige Erfahrungen etwa daran erinnern mögen.“ Sonſt gilt, wenn für die Kindererziehung die bewahrende Maxime vorherrſchen muß, welche von dem Kinde alles Schädliche fernzuhalten ſucht, für Behandlung des Jünglings vorzugsweiſe die kühne Maxime, die es darauf ankommen läßt, daß der Zögling durch eigenen Schaden klug werde; und das alte Wort: „Jugend muß gewagt werden“ iſt gerade für dieſe Altersſtufe geſagt. Das Wagnis mag manchmal mislingen; wo jedoch der Zögling in einem ernſten, einfachen, durch Liebe und Pietät geweihten Familienleben eine fromme Kindheit verlebt hat, da darf der Erzieher hoffen, daß auch der Jüngling, wenn gleich durch Verirrungen hindurch, ſich wieder zurecht finden werde. In ihrer ganzen Ausdehnung gelten übrigens dieſe Bemerkungen nur für die Erziehung von Jünglingen, welche für einen eigentlich wiſſenſchaftlichen Beruf, oder für ein höheres techniſches Fach beſtimmt ſind, und bei welchen wegen der in dieſen Berufszweigen erforderten ausgebreiteteren Fachkenntniſſe auf dieſer Altersſtufe ein ausgedehnter, ſyſtematiſcher, vorbereitender Unterricht noch fortdauert. Diejenigen, welche einem einfacheren mechaniſchen Geſchäfte ſich widmen, treten im Jünglingsalter bereits in dieſes ein, und ebenſo findet die Jungfrau jetzt in häuslicher Arbeit bereits ihren Beruf, und durch dieſe Gebundenheit, durch wirkliche ernſte Berufsarbeit bleiben beide in höherem Grade vor den Gefahren bewahrt, welchen die bei einer bereits ſehr ausgebildeten Selbſtändigkeit doch noch in einem nur vorbereitenden Curſus verbleibenden Jünglinge ausgeſetzt ſind. — Nur bei den letzteren iſt nun, wie ſchon angedeutet, auf dieſer Altersſtufe noch von einem ausgedehnten ſyſtematiſchen Unterricht die Rede, deſſen Methode jetzt, indem ſie immer mehr auf Zuſammenhang und Princip der einzelnen Erkenntniſſe eingeht, dem ſtreng wiſſenſchaftlichen Charakter ſich immer mehr nähert, ſo jedoch, daß bei der Bildung des künftigen Technikers das empiriſche Denkverfahren das ſpeculative überwiegt, und neben dem inneren Grund und Zuſammenhang des Ganzen den einzelnen äußeren Thatſachen eine größere Rückſicht geſchenkt wird, während bei der Vorbildung für einen im engeren Sinne wiſſenſchaftlichen Beruf das Umgekehrte der Fall iſt. Nur vergeſſe der Lehrer nicht, daß auch der Jüngling zur vollen geiſtigen Selbſtändigkeit noch nicht herangereift iſt, daß aprioriſche Conſtruction, überhaupt die ſelbſtändige Bewältigung einer wiſſenſchaftlichen Aufgabe ſeine Sache noch nicht iſt, er vielmehr immer noch in vorherrſchend receptiver Thätigkeit vor Allem ein tüchtiges wiſſenſchaftliches Material ſich zu eigen zu machen hat. Kehrt man dieſes Verhältnis um, weckt man ein verfrühtes Intereſſe für Speculation und Conſtruction, bevor noch zum Conſtruiren das gehörige Material vorhanden iſt, ſtellt man überhaupt, wie es namentlich bei den Themen zu ſchriftlichen Ausarbeitungen ſo häufig geſchieht, Aufgaben, die über den Geſichtskreis des Zöglings noch weit hinausliegen: ſo kommt es leicht dahin, daß auch ein gutes Talent die Neigung und Fähigkeit, etwas zu lernen, ganz einbüßt und in Seichtigkeit und oberflächlichem Raiſonnement verkommt. — Jünglinge, welche bereits in ein mechaniſches Geſchäft eingetreten ſind, können

in Abend- und Sonntagsschulen die Ergänzung des bei ihnen früher abgebrochenen geordneten Schulunterrichts finden. Die Jungfrau aber gehört in die Familie: was sie lernt, wird nur dann ihr wahres geistiges Eigenthum, wenn in der Familie Theilnahme und Verständnis dafür vorhanden ist. Es mag zur Erweiterung ihres Gesichtskreises und zur Beförderung der zu ihrem häuslichen Beruf erforderlichen Umsicht und Gewandtheit dienlich sein, daß sie das elterliche Haus eine Zeitlang verläßt: eine auswärtige tüchtige Familie wird dann die beste Bildungsstätte darbieten; jede Institutsbildung aber schließt die Gefahr ein, daß in Bezug auf Auffassungsweise und Sitte gewisse andressirte Gewohnheiten sich festsetzen und jene Unbefangenheit und Frische der individuellen Auffassungs- und Aeußerungsweise stören, die ein so wesentliches Element der schönen Weiblichkeit ausmacht. G. Baur.

Alterszulagen, s. Besoldung.

Alterthumswissenschaft, s. Classische Philologie.

Altklug erscheint uns zunächst derjenige, der in seinem Urtheile eine reifere Erfahrung durchblicken läßt, als seinen Jahren angemessen ist. Bei Kindern treten oft schon früh solche altkluge Aeußerungen hervor, was indessen unverfänglich ist, da Kinder bei ihrer Neigung und Fähigkeit, alles aufzufassen, was sie sehen und hören, auch gelegentlich gewisse sittliche und praktische Urtheile sich aneignen, deren Bedeutung sie keineswegs erfassen. Aehnlich verhält es sich mit vielen analogen Erscheinungen in der reiferen Jugend. Wenn Knaben und Jünglinge über vieles, was dem Horizonte der jugendlichen Erfahrung und Beurtheilung durchaus fern liegt, nicht selten ganz treffende Bemerkungen machen, so reflectirt sich in diesen zum größten Theile nur die in ihrer Umgebung herrschende Anschauung, welche die Jugend um so leichter aufnimmt, je weniger sie zu einer Prüfung derselben befähigt ist. Bedenkt man, daß es überdies nicht wenige Erwachsene gibt, die von dem, was der Jugend heilsam ist, ein sehr dürftiges Verständnis haben und, je einseitiger sie selbst urtheilen, desto beflissener sind, ihre praktischen und moralischen Grundsätze der Jugend einzuprägen, so wird die hin und wieder auftauchende Altklugheit des Urtheils bei Knaben und Jünglingen um so verständlicher. Wohl zu unterscheiden aber von diesen, immer doch vereinzelten Urtheilen, die wir altklug nennen, ist das altkluge Wesen gewisser Kinder, welches weniger auf der Richtigkeit und Reife der ausgesprochenen Urtheile als vielmehr darauf ruht, daß solche Kinder die kindliche Natur und das jugendliche Wesen überhaupt verläugnen und in einem Alter, in welchem die Unbefangenheit und Sorglosigkeit des Gemüths, die Neigung zur Idealität und die Phantasie naturgemäß vorwalten, bereits den Standpunct der Reflexion und der besonnenen Rücksicht auf die wirklichen Verhältnisse des Lebens einnehmen. Was solche altkluge Kinder urtheilen, überschreitet den Kreis jugendlicher Erfahrung keineswegs, vielmehr erscheint es durch den Gegensatz zwischen dem als vorherrschende Anlage sich geltend machenden Verstande und zwischen dem dürftigen Resultate seiner Thätigkeit oft geradezu komisch; aber daß das Kind reflectirt, wo andere dem unmittelbaren Drange der Neigung gehorchen, daß es praktische Bedenken geltend macht, über welche andere sich von der Phantasie sorglos hinwegtragen lassen, daß es den realen Boden nicht verlassen kann, der für die andern bei der Erregtheit ihrer idealen Vorstellungen gar nicht existirt, das ist es, was das Kind als ein altkluges bezeichnet. Und wie das Uebergewicht der Phantasie in der Jugend einen gewissen Reichthum der Vorstellungen und eine tiefere Innigkeit der Gefühle erzeugt, so charakterisirt sich diese Altklugheit durch den beschränkteren Kreis von Vorstellungen, in dem sie sich bewegt, und durch die Nüchternheit der Gefühle, für welche sie zugänglich ist. Gleichsehr zu unterscheiden von der Frühreife, in welcher das vorzeitige Erwachen idealer Richtungen, wie von der Blasirtheit, in welcher die vorzeitige Geringschätzung idealer Bestrebungen sich darstellt, ist die Altklugheit mit beiden nur durch den Umstand verwandt, dem Alter, in welchem sie auftritt, nicht natürlich

Digitized by Google

zu sein. Wenn der Frühreife und der Blasirte nicht ohne eine gewisse Fülle geistiger Gaben gedacht werden kann, die freilich in Beiden zur rechten Blüthe nicht kommen, so macht der Altkluge dagegen auf besondere Begabtheit keinen Anspruch und erscheint nur zuweilen als der Begabtere, weil er den Täuschungen der Phantasie und den Uebertreibungen des Gefühls, denen die Jugend so gern sich hingiebt, nicht zugänglich ist. Sein scheinbarer Vorzug besteht daher in seinem wirklichen Mangel und wird als solcher von Anderen empfunden. Während aber der Grund der Frühreife nicht selten in der Schuld der Erzieher, der Grund der Blasirtheit immer in einer Schuld des Blasirten zu suchen ist, kann das altkluge Wesen des Zöglings weder diesem selbst noch Anderen zum Vorwurf gemacht werden, denn es ist von der Natur selbst gegeben. Und da die Natur mit zunehmendem Alter die auffallenden Seiten des altklugen Wesens immer mehr verbirgt, indem sie dieselben in ein immer richtigeres Verhältnis zur Lebensaufgabe stellt, so gehen aus solcher Naturanlage, falls sie nicht sich selbst überlassen wird, oft die tüchtigsten und besonnensten Leistungen hervor. Wo aber die sittliche Grundlage vernachlässigt, die intellectuelle Bildung verkümmert bleibt, da erwächst aus der altklugen Jugend ein egoistisches Geschlecht prosaischer Nützlichkeitsmenschen, die für das Große und Schöne und Heilige keinen Sinn haben. Darum bleibt die erziehliche Sorge für das altkluge Kind immer eine der dankbarsten Aufgaben. Der Erzieher hat eben so sehr darauf zu sehen, daß das Gemüth eines solchen Kindes durch die Liebe, die man ihm widmet, erwärmt und seine schwer erregbare Phantasie durch Vorhaltung einer wahrhaft idealen Welt erregt wird, als darauf, daß dem vorwaltenden Verstande ein wirklicher Reichthum von Vorstellungen, eine heilsame Uebung an bildenden Stoffen und eine gesunde Richtung auf die sittlichen Grundlagen des Lebens gegeben wird, damit der Verstandesmensch sich in einen verständigen verwandle. Von jedem Puncte der Peripherie läßt sich zum Mittelpuncte ein Radius ziehen. Daß dieser gezogen werde, und daß, wenn wirklich die idealen Forderungen an Geist und Gemüth geringen Anklang finden, doch die heilige Bestimmung des Menschen mit den Augen des Verstandes recht erkannt werden, das bleibt die Hauptsache. Nicht selten ist das altkluge Wesen nur eine vorübergehende Erscheinung an solchen Kindern, denen der naturgemäße Umgang mit Kindern lange versagt gewesen, oder die durch früh erduldete Trübsale zu einer gewissen Abgeschlossenheit und Theilnahmlosigkeit gegen kindliche Freude und Natur gekommen sind. Beides wird der Erzieher nicht unbeachtet lassen dürfen. **Flashar.**

Alumneen oder **Alumnate** (von alumnus abgeleitete, aber nicht selbst lateinische Worte) sind zwar eigentlich alle Anstalten, in welchen eine größere Anzahl von Schülern nicht allein Unterricht, sondern auch Erziehung, Wohnung und Kost erhalten, doch hat der Sprachgebrauch die Bedeutung auf Gymnasialerziehungsanstalten eingeschränkt, weil man in der Zeit, wo sie entstanden, nur diese eine Art höherer Schulen kannte. Das erste Vorbild gaben die Klosterschulen des Mittelalters, aber die an Schulschöpfungen so reiche Reformationszeit hat sie in eigenthümlicher Weise gestaltet ins Leben gerufen. Die Ueberzeugung, daß man die geistlichen Güter am besten zum Nutzen der Kirche verwende, wenn man mit ihnen Schulen für die Bildung kirchlich frommer und wissenschaftlich tüchtiger Diener der Kirche, des Staats und des gemeinen Wesens errichte, mußte auch die leer gewordenen weitläufigen Klosterräume und reichen Klostergüter diesem Zwecke dienstbar zu machen antreiben. Wenn man aus ihnen geschlossene Erziehungsanstalten schuf, so war die Erwägung, daß nur wenige Eltern in ihrem Wohnorte ihren Kindern die nöthige wissenschaftliche Bildung verschaffen könnten und armen, aber fähigen Knaben die Mittel dazu zu gewähren Pflicht sei, nicht der einzige Grund, sondern vielmehr die pädagogischen Ansichten der Zeit. Man war der Ueberzeugung, daß in Abgeschiedenheit von der Welt man diese am besten überwinden lerne, man sah in der häufigen und regelmäßigen Theilnahme an religiösen Uebungen eine heilsame Zucht, Fertigkeit im Latein war das erste Erforderniß aller höheren Bildung, und man wußte

ſie nicht anders ſichrer als durch ſtetes Hören und Sprechen zu erreichen*), man erkannte, daß da die Wirkſamkeit des Unterrichts am verbürgteſten ſei, wo der Lehrer ſelbſt den Fleiß der Schüler ſtets regele, leite und beaufſichtige. Die erſten evangeliſchen Alumneen waren gewiſſermaßen evangeliſch-proteſtantiſche Klöſter, nur daß ſie kein Ordensgelübde verlangten und die Jünglinge ohne Beſchränkung in der Wahl des Berufes wieder in die Welt entließen**). Man fand auch bei Kirchen und Klöſtern Schulen vor, welche die Dienſtleiſtung beim Gottesdienſte zum Zwecke hatten. Sie verband man mit lateiniſchen Stadtſchulen und gab ihnen die Einrichtung von Alumneen, wobei man den Zöglingen die Leiſtungen des Kirchengeſangs als Verpflichtung auferlegte***). Später wurden auch Alumneen errichtet, in denen Eltern ihre Söhne gegen Bezahlung unterbringen können†). Wir faſſen hier zunächſt nur die Alumneen ins Auge, welche nicht Theile einer Schulanſtalt ſind, ſondern dieſe ſelbſt allein bilden, ſo daß außerhalb des Internats ſtehende, am Unterrichte theilnehmende Schüler zu den Ausnahmen gehören (Extranei, Externi, Hospites).

Die Einrichtungen ſind natürlich nach localen Verhältniſſen, nach Stiftung††), Zweck†††), Ziel o), verſchieden, ſie haben natürlich im Laufe der Zeit vielfache Veränderungen und Modificationen erfahren, gleichwohl haben ſie in allen faſt dieſelben Grundzüge. In den meiſten Alumneen werden die Knaben erſt nach erlangter körperlicher Feſtigkeit und Erreichung einer gewiſſen Vorbildung aufgenommen für einen feſt beſtimmten Zeitraum oo). Die Zöglinge ſind nach ihren Kenntniſſen in Claſſen eingetheilt, die beim Unterrichte vereinigt ſind. Die Wohnungen umfaſſen aber Schüler aus allen Claſſen, ſo daß die älteſten und reifſten zugleich Vertreter und Aufſeher der ſo gebildeten Abtheilungen ſind (Inſpectoren, Ober-, Mittelgeſellen). Dieſen Wohnungsräumen correſpondiren die Schlaflocale, oder doch die Ordnung in denſelben ooo). Alle Schüler ſind vereinigt bei den Gebeten, Mahlzeiten und in den Erholungsſtunden; in den Arbeitsſtunden befinden ſie ſich in ihren getrennten Zimmern, obgleich in manchen Anſtalten die Zöglinge alle in einem oder zwei größeren Localen arbeiten und die beſondern Zimmer nur zum Aufbewahren ihrer Effecten oder in den Freiſtunden benützen. Zur Bedienung ſind verpflichtete Leute vorhanden, doch verrichten ſie nur die gröberen auf das Ganze bezüglichen Dienſte, ſo daß jedem Schüler noch manches zur eignen Beſorgung und Verrichtung übrig bleibt. Auch die Handwerker ſind verpflichtet und die Zöglinge an ſie allein gewieſen. Natürlich ſind denſelben Genüſſe, welche der Geſundheit nachtheilig, zerſtreuend oder moraliſch verderblich, oder mit Gefahr für das Ganze verbunden ſind,

*) Wenn man auch in anderen Schulen den Schülern verbot, unter ſich anders als lateiniſch zu reden, ſo gewährten natürlich die Alumneen am beſten die Aufrechterhaltung ſolchen Verbots.

**) So ſind die ſächſiſchen Fürſtenſchulen, die Kloſterſchule zu Roßleben, das Joachimsthal in Berlin, die württembergiſchen Seminarien (vgl. d. Art.) und andere Alumneen entſtanden.

***) So ſind z. B. die Alumneen bei der Thomasſchule in Leipzig, bei der Kreuzſchule in Dresden, beim Gymnaſium in Schleuſingen entſtanden.

†) Das Franciscum in Zerbſt, geſt. 1793.

††) Anders natürlich wo faſt alle Zöglinge freie Station haben, als wo Penſionsgelder gezahlt werden.

†††) Die Ritterakademieen und die mehr für reiche und vornehme Stände berechneten Alumneen, wie das Pädagogium im Waiſenhauſe zu Halle, das Bitzthum'ſche Geſchlechtsgymnaſium in Dresden, haben einen andern Zuſchnitt, als die vom Staate für alle Stände geöffneten.

o) Die Kloſterſchule zu Tonndorf z. B. iſt nur Progymnaſium.

oo) Die ſächſiſchen Fürſtenſchulen nehmen unter 13 Jahren nicht auf. Ihr Curſus iſt 6 Jahre, für welche die Stellen verliehen werden und welche in der Regel weder überſchritten noch verkürzt werden ſollen.

ooo) Sogleich hier ſei bemerkt, welchen Nachtheil nach v. Liebigs Unterſuchungen die Vereinigung vieler in einem Schlafſaal, wenn derſelbe nicht ſehr hoch iſt und immer friſchen Luftzufluß erhält, für die Geſundheit bringt.

Digitized by Google

verſagt. Wie ſie eine feſt beſtimmte Tagesordnung befolgen müſſen, ſo iſt ihnen auch Ausgehen nur bei beſonderen Gelegenheiten auf beſondere Erlaubnis (Urlaub) geſtattet (Clauſur). Zur Erholung und Bewegung dienen mit dem Gebäude in Verbindung ſtehende Räume und es werden auch mit dem ganzen Cötus gemeinſchaftliche Spaziergänge unternommen. Stets bei Tag und Nacht iſt ein Lehrer anweſend, der allenthalben, wo der ganze Cötus vereinigt iſt, zugegen ſein, ſonſt aber nur revidiren und ſich von Beobachtung der Ordnung überzeugen muß. In den meiſten Alumneen wechſelt dieſe Aufſicht wochenweiſe (hebdomadarii*). Zwar hat der hebdomadarius ein Strafrecht und auch in dringenden Fällen Anordnungen zu treffen, doch iſt die Ertheilung der Erlaubnis zu gewiſſen Dingen, welche bei dem Wechſel leicht misbraucht werden könnte, nur einem, dem Rector vorbehalten, und außerdem ſteht die Beſtrafung ſchwerer Vergehen dem geſammten Collegium allein zu, und müſſen Strafen, namentlich die der Ausſchließung, von den vorgeſetzten höchſten Behörden verhängt oder beſtätigt werden. Jeder Schüler iſt übrigens einem Lehrer ſpeciell zugewieſen, der ſeine Kaſſe führt (daher der Name Verleger, der das Geld einzeln hergiebt), ſeine ſpeciellen Angelegenheiten beſorgt und die Stelle der Eltern vertritt (Tutoren, Specialerzieher). Außerdem tritt jeder Schüler in eine engere Gemeinſchaft (Zimmer- und Tiſchgenoſſen) ein. Jeder hat einen ältern Schüler zum Vorſtand, der ſich der Unterweiſung (auch in wiſſenſchaftlicher Hinſicht) der übrigen zu unterziehen hat und für Erhaltung der Ordnung verantwortlich iſt. Die erſten Zöglinge führen zur Unterſtützung des die Inſpection habenden Lehrers wechſelsweiſe Aufſicht, entweder über die Beobachtung der Tagesordnung und das pflichtmäßige Verhalten (inspectores morum) oder über die Reinlichkeit und Ordnung in den Gebäuden und Effecten (inspectores aedium), und haben dazu unter der Controle der Lehrer eine gewiſſe Strafgewalt (meiſt Aufgabe einer Arbeit, Ueberſetzung und Memoriren von Stellen der Claſſiker, pensa).

Während noch jetzt die Alumneen ſich beſtändigen Vertrauens erfreuen, noch jetzt die Errichtung ſolcher für gewiſſe Berufsarten als nothwendig betrachtet wird**), ja manche von ihnen alles Heil für die höhere Volkserziehung erwarten, fehlt es doch auch nicht an Stimmen, welche prineipiell dieſe Anſtalten geradezu verwerfen, oder doch auf dem Grund gemachter Erfahrungen die Unmöglichkeit, gewiſſe Fehler und Nachtheile zu vermeiden, behaupten. Wir können uns dagegen auf ſo viele höchſt ausgezeichnete Männer aller Jahrhunderte berufen, welche ihre Bildung Alumneen zu verdanken bekannt haben, wir vermögen geltend zu machen, wie die Geſchichte der Pädagogik anerkannt hat, daß ſie ſtets einen heilſamen Gegenſatz gegen die Neuerer in der Pädagogik und gegen die laxe Familienerziehung gebildet haben, wir dürfen wohl auch auf die ungemeinen Wohlthaten, welche durch ſie armen Jünglingen und deren Eltern erwieſen worden ſind und noch erwieſen werden, hinweiſen; indeß da auch ihnen wie allen menſchlichen Einrichtungen Unvollkommenheit anklebt und große Schattenſeiten und Gefahren nicht zu läugnen ſind, ſo gilt es vielmehr den Beweis zu führen, daß ſie etwas bieten, was dem Jüngling anderwärts nicht, oder doch nicht in gleichem Maße zu Theil werden kann, und die Bedingungen aufzuzeigen, unter denen allein ein rechter Segen von ihnen ausgehen kann. Wir ſetzen dabei voraus, daß dieſer Segen von dem chriſtlichen Glauben und der chriſtlichen Liebe abhängig iſt, machen aber ſogleich darauf aufmerkſam, daß die meiſten Alumneen dem Zwecke ihrer Stiftung und ihrem hiſtoriſchen Boden untreu werden würden, wenn ſie ſich der Kirche entfremdeten, und hoffen, daß unſere Darſtellung darthun wird, wie ſie gerade ein recht reiches Maß Erleuchtung und Erwärmung vom heiligen Geiſte zu erbeten haben, wenn ſie ihre Aufgabe erfüllen wollen.

*) Auch wo Lehrer zwiſchen den Zöglingen wohnen und Abtheilungen unmittelbar beaufſichtigen, führen doch wieder beſtimmte die Aufſicht über das Ganze und allen Gemeinſchaftliche.

**) Die Volksſchullehrerſeminare ſind im ganzen nördlichen Deutſchland Alumnate. In der neueſten Seminarordnung des Königreichs Sachſen iſt das Internat zur Bedingung gemacht.

I. Die Alumneen legen den Zöglingen eine große und schwere Entsagung um eines bewußten Zweckes willen auf und stärken so die sittliche Kraft. Was man principiell gegen die Alumneen einwendet, ist auf das innerste Wesen des Menschen und Gottes Ordnung begründet. Die Familie ist von Gott zur Erziehung verordnet und mit den Grundbedingungen zu deren Gedeihen ausgestattet. Eltern scheinen also, wenn sie ihre Söhne Alumneen anvertrauen *), ihren Kindern etwas zu entziehen, was zu ihrer vollständigen und gesunden Entwicklung nothwendig ist, was nur in der Familie ihnen angebildet werden kann. In der That wird ein scharfes Auge an Zöglingen von Alumneen manche Charakterzüge finden, welche sich aus der Entbehrung des Familienlebens herleiten, am wenigsten in der körperlichen Gesundheit, mehr schon im Mangel schönen Ordnungssinnes, am meisten in dem Fehlen der Zartheit im Wesen und Auftreten, welche namentlich der Einfluß der Mutter erzeugt **). Allein die Grundlagen, welche die Familienerziehung und namentlich die der Mutter zu geben hat, müssen im frühsten Alter gelegt sein, und sind sie recht gelegt, so können sie wohl für eine Zeit zurückgedrängt, nimmermehr aber vernichtet werden, zumal da ja die Trennung von der Familie nur eine äußerliche, nicht eine innere Losreißung ist und gerade die Trennung oft die Liebe erst recht innig macht und was sie gethan und gewirkt, fühlbar zum Bewußtsein bringt. Allerdings muß der Knabe im Alumneum von denen getrennt sein, welche ihm die Liebsten und Theuersten auf Erden sind, aber er tritt ja aus ihrem Kreis auf ihren Willen, und das Herz muß ihm sagen, daß Fürsorge für ihn der Grund dazu ist. Also beweist er sich den Eltern unterthan, indem er einer schweren und schmerzlichen Entsagung sich unterwirft. Streitet eine solche Uebung in Erfüllung des vierten Gebotes gegen die christliche Pädagogik? Freilich mögen die Eltern ihre Pflichten recht erkennen, nicht eher ihre Kinder aus dem Hause entlassen, ehe sie nach bestem Wissen und Vermögen ihr Erziehungswerk gethan, nicht damit, daß sie dieselben einer Anstalt anvertraut, sich jeder Pflicht der Mitwirkung an Bildung und Erziehung entbunden erachten, sondern sich mit ihnen in rechter Geistes- und Gebetesgemeinschaft erhalten! Mögen aber auch die Leiter und Lehrer der Alumneen nie vergessen, in ihren Zöglingen die Ehrfurcht und Liebe zu den Ihrigen wach und lebendig zu erhalten und ihnen, wessen sie durch die Trennung von den Eltern entbehren, nach besten Kräften zu ersetzen. Mögen sie um so ernster und eifriger diese Pflicht zu erfüllen bestrebt sein, je schwerer es ihnen durch die Verhältnisse der Alumneen oft gemacht ist, in ein recht väterlich vertrauensvolles Verhältnis zu ihren Zöglingen zu treten.

II. Die Alumneen üben ihre Zöglinge in steter Erfüllung eines von fremder Auctorität zu ihrem Besten gegebenen Gesetzes. Jedes christliche Haus hat ein Gesetz und eine bestimmte Ordnung, und der Hausvater wird mit aller Treue über die Aufrechthaltung und Befolgung desselben halten und wachen, und die Glieder und Kinder des Hauses im Gehorsam üben, aber die Ordnung und das Gesetz des Hauses wurzelt in der Familie selbst, ist mehr eine Sitte; der durch die Bande natürlicher Liebe geeinte enge Kreis erleichtert die Erfüllung und hält Störungen fern. Aber das Leben legt nach Gottes Ordnung dem Menschen Gesetze auf, die von höheren, stärkeren, ihm ferner stehenden Mächten gegeben und geübt sind. Ihnen sich unterwerfen zu lernen, in Ueberwindung der Selbstsucht zu Gunsten des Rechts und der Pflicht, welche die göttliche Ordnung gegeben, die wahre Freiheit zu finden, ist etwas von dem Heilsamsten, was die Erziehung dem Menschen anbilden kann. Mehr als Pen-

*) Absichtlich schließen wir von unserer Darstellung die Unterbringung der Knaben in anderen, wenn auch fremden Familien ganz aus.

**) Man hat daher wohl in den Alumneen Frauen bei der Erziehung zu betheiligen vorgeschlagen, indes die Mutter wird doch nicht ersetzt und mancher andere Nachtheil hervorgerufen werden.

ſionen in fremden Familien, die, wenn ſie nicht das Weſen eines Alumneums annehmen, dem natürlichen Familienkreiſe ſich nähern müſſen, mehr als öffentliche Schulen, welche ihre Schüler nur für einen Theil ihrer Zeit binden, thun dies die Alumneen, indem ſie den Zögling unter ein ſein ganzes Leben und Thun regelndes, ſeinem Alter und ſeiner Kraft entſprechendes, ſeine Zwecke förderndes Geſetz ſtellen. Hier aber werfen die Gegner ihnen vor, daß ſie 1) rigoroſe Strenge eines kalten und ſtarren Geſetzes an die Stelle wenn auch ernſter, doch liebevoller Zucht ſetzen; 2) eine die freie Entwicklung der Individualität und die Selbſtbeſtimmung hemmende Pedanterie üben und in Folge davon 3) a) äußere Geſetzmäßigkeit mehr als innere Sittlichkeit wirken, b) durch den Druck den Widerſtand gegen das Geſetz hervorrufen und Liſt und Kraft für ſeine Uebertretung ſchärfen, c) ein um ſo zügelloſeres Gebahren nach erlangter Freiheit vorbereiten. Wir wiſſen, daß dieſe Vorwürfe nicht immer aus der einen Charakterzug unſerer Zeit bildenden Oppoſition gegen jeden Geſetzeszwang hervorgehen, obgleich nicht zu läugnen iſt, wie viele wohl die Gefährlichkeit einer Richtung vollkommen erkennen, aber den Zuſammenhang ihrer eignen Meinungen, Wünſche und Handlungen mit denſelben nicht einſehen; wir geben gern zu, daß mit voller Wahrheit hierin Gefahren bezeichnet ſind, die jedem Alumneum drohen, wir bitten nur falſche Praxis nicht dem Weſen der Sache zuzuſchreiben und das um des Geſammtzweckes willen nothwendige Einzelne auch nur im Zuſammenhange damit zu betrachten.

1) Die Alumneen wollen den Knaben nicht einzeln, ſondern als in eine größere Gemeinſchaft eingefügtes Glied mit dieſer zuſammen und durch ſie erziehen. Ohne ein feſt beſtimmtes Geſetz kann eine ſolche nicht beſtehen, je treuer es beobachtet wird, um ſo glücklicher iſt das Ganze, aber ohne den Nachdruck der Strafe wird ſchwerlich das Geſetz bei allen Gehorſam finden. Jener erſte Vorwurf kann demnach nur dann Sinn haben, wenn entweder das Geſetz zu ſchwer iſt, unrechtmäßiges verlangt und das an ſich unſchuldige zur Sünde macht, oder die Strafen nicht im rechten Verhältnis zu dem Vergehen ſtehen und dem durch ſie zu beſſernden Individuum unangemeſſen ſind. Es iſt nun zuerſt zuzugeben, daß, wenn auch die alte Rigoroſität mindeſtens in den meiſten Alumneen gemildert iſt *), doch in denſelben eine größere Strenge herrſcht, als in anderen Schulen. Was das erſtere anlangt, ſo wird wohl niemand tadeln wollen, wenn alles, was durch die göttlichen Gebote und die bürgerlichen Geſetze ge- oder verboten iſt, auch die Alumneen zu ihrem Geſetze machen. Wir wollen nicht geltend machen, daß im Grunde alles, was eine im Namen Gottes eingegangene Gemeinſchaft als Geſetz fordert, auch als ein göttliches zu betrachten iſt, wir wollen den Streit, ob es überhaupt ſittliche ἀδιάφορα giebt, nicht aufnehmen, wir fordern jeden auf, der jenen Vorwurf erhebt, nachzuweiſen, daß die Geſetze in Alumneen etwas den Schülern heilſames verſagen. Wollen ſie Vergnügungen, die Geiſt und Herz zerſtreuen, das Wort reden? wollen ſie verwöhnende und leicht böſe Leidenſchaften erregende Genüſſe (geiſtige Getränke, Kartenſpiele u. ſ. w.) als der Jugend nothwendig dann und wann zu geſtattende bezeichnen? Wollen ſie tadeln, daß z. B. das Tabakrauchen, das man allerdings einem 18jährigen Jüngling, wenn man nicht directe Nachtheile für ſeine Geſundheit fürchtet, wohl allenthalben jetzt geſtattet **), in Alumneen verboten iſt, weil dann bald die Zimmer ſich in Wachlocale verwandeln und den nicht an Rauchwolken gewöhnten zarteren Lungen Nachtheile bereitet werden würden? Ich ſpreche frei und offen aus, daß ich in keinem Alumneum etwas geboten gefunden habe, was der Jugend unerfüllbar wäre, etwas verboten, was geſunde chriſtliche Pädagogik nicht wenigſtens möglichſt ſpät der Jugend bekannt wünſchen muß, dem zu entſagen der Jüng-

*) Die noch in der Erneſtiniſchen Schulordnung ſtehende und im freien England noch nicht außer Uebung geſetzte bacalatio iſt ſtillſchweigend aufgehoben. Die Carenen (Entziehungen von Speiſe und Trank) ſind beſchränkt und ſelbſt von der Dimiſſion wird ſeltener Gebrauch gemacht.

**) Ob dies ein erfreulicher Fortſchritt iſt, wird eine andere Frage ſein. A. d. Red.

ling sich nicht getrieben fühlen müßte, wenn er nur die Folgen für Aufrechterhaltung des Ganzen und Erreichung des Zweckes, die sich ihm sichtbar aufdrängen, beherzigen will *). Die Alumneen müssen, um zu dem zweiten Puncte überzugehen, allerdings öfter und auf eine härtere Weise strafen, wo man anderwärts vielleicht mit Ermahnung oder einem milderen Mittel ausreicht, sie müssen namentlich öfter Ausschließung verhängen, wo doch Arbeit für Besserung des Uebertreters mehr dem Wesen einer Erziehungsanstalt zu entsprechen scheint**). Es fordert dies die Rücksicht für das Ganze eben so, wie für den einzelnen. Oder ist es wohl gerechtfertigt, wenn Verführung anderer zu fürchten ist, den zweifelhaften Versuch einer Besserung zu wagen? und ist es anderseits nicht Pflicht, einem Verirrten die Folgen seines Sinnes durch äußere Nachtheile recht fühlbar zu machen? Die Jugend ist einmal so, daß die Wichtigkeit gewisser Vergehungen von den meisten nach der Schwere der darauf gesetzten Strafe gemessen wird, und deshalb müssen in Alumneen manche durch solche gleichsam notirt sein. Zugegeben, daß eine Aneignung eines unbedeutenden fremden Gegenstandes einen Knaben noch nicht zum Diebe stempelt und daß man auf sein Herz und Gewissen zu wirken sich begnügen kann, aber wo viele Knaben sorg- und arglos ihr Eigenthum offen da liegen lassen und die Versuchung so oft und so stark herantritt, gilt es allen das Bewußtsein einzuprägen, wie schwer ein solches Vergehen sei. Eine in Gegenwart anderer aus Unbedachtsamkeit geschehene unehrerbietige Aeußerung mag man anderwärts mit einem Blick zurechtweisen, aber wo gar zu leicht ein Hinwegsetzen über die Auctorität zu einer Ehre vor den Mitschülern wird, gilt es principiis obstare. Ferner macht auch noch in anderer Hinsicht die Natur der Jugend Bestrafung nothwendig. Sie ist noch nicht fähig zu vergessen. Wer sich einmal an fremdem Eigenthum vergriffen, kann nicht vor mistrauischen Blicken geschützt werden und oft wird ihm der Zorn noch das längst gebüßte Vergehen vorwerfen***). Die Rücksicht auf seine Besserung macht daher die Enthebung aus seinem bisherigen Kreise wünschenswerth. Es ist zwar durchaus die Individualität des Uebertreters von dem Erzieher zu berücksichtigen, aber man wird die dem Verfahren zu Grunde liegende Erwägung in vielen Fällen der übrigen Jugend nicht begreiflich machen können; sie wird oft nicht einsehen, warum einer anders behandelt werde als ein zweiter — und den Glauben an Gerechtigkeit verlieren, ein Schade, der größer ist, als wenn einer vielleicht nicht ganz mit Recht allen äußerlich gleichgestellt wird, wobei ja immer noch die Möglichkeit bleibt, dem inneren Unterschied eine Geltung zu verschaffen. Ueberhaupt aber hat die Erziehung über die Strafe ganz anders zu urtheilen, als es sonst wohl geschieht. Sie muß auferlegt werden als eine Gelegenheit, durch die That die Reue und Demüthigung vor dem Gesetze zu beweisen, durch die Unterziehung unter ein Leiden Sühnung für das verletzte zu bieten. Die Jugend begreift dies recht leicht und die Erfahrung zeigt Beispiele in Fülle, daß das Erleiden der Strafe ein inneres Bedürfnis ist, das zwar durch vieles zurückgedrängt wird, aber geweckt und aus seinen Banden befreit werden muß. Weit entfernt, einzelne Misgriffe, ja eingerissene Misbräuche in Abrede zu stellen, behaupten wir dennoch, daß die Alumneen durch ihre Strenge nicht mit den Forderungen der Pädagogik, welche ja ohnehin weiß, daß durch Strenge viel weniger verdorben wird, als durch schwachherzige Milde, in Widerstreit stehen, vielmehr

*) Vergl. jedoch die einleitenden Bemerkungen in dem Artikel Aufgaben, ferner den Artikel Familienerziehung und Institutserziehung. A. d. Red.

**) Wir nehmen auf den oft gehörten Einwand, daß dann die Eltern oft härter bestraft würden, als die Söhne, keine Rücksicht, weil er nur da Geltung haben kann, wo nicht höheres auf dem Spiele steht. Aber die Erfahrung können wir nicht unerwähnt lassen, daß mancher Jüngling erst als er auf den Punct sich gestellt sah, daß durch seine Bestrafung seinen Eltern ein materielles Leid entstehen werde, von thörichtem Leichtsinn abgebracht wurde.

***) Man möge hierbei auch bedenken, daß die Ausschließung aus einem Alumneum nicht Verschließung jedes anderen, ja nicht einmal des erwählten Bildungsweges ist.

mit Zeitrichtungen, gegen die der Kampf in Gottes Namen und im Vertrauen auf ihn gewagt werden muß.

2) Als der Verfasser dieses Artikels vor 17 Jahren an einem Alumneum angestellt wurde, erschien ihm vieles in den Einrichtungen pedantisch, die Erfahrung hat ihn gründlich überzeugt, daß es in solchen Anstalten keine Kleinigkeiten giebt. Ein wenig Schmutz in einem Winkel schwillt rasch zum Kehrichthaufen an, ein muthwilliger Schnitt in einen Tisch macht ihn bald zur Kerbe für viele Messer. Gesteht man einmal eine Minute Ueberschreitung der festgesetzten Zeit zu, man wird bald eine weitere Grenze gezogen finden. Der sich verspätende Schüler verursacht nicht sich allein einen Zeitverlust, sondern vielen anderen. Wer nicht weiß, wie strenge Ordnung und Pünctlichkeit nicht allein materiellen Gewinn im Leben bringt, sondern auch heilsame sittliche Wirkung übt, der mag die Alumneen beklagen, daß sie durch ihre Verhältnisse gezwungen sind, pedantisch zu sein. Es scheint allerdings hart, einen lebhaften Knaben an den Studiertisch zu binden, wenn es ihn hinauszieht in Gottes freie Natur, da er doch wohl die Versäumnis mit Leichtigkeit einbringen würde, noch härter, ihn zu hindern, wenn er der Arbeit zu Liebe ein Opfer bringen und ein oder zwei Stunden des Abends länger wachen möchte. Aber seinen Neigungen — und Launen — um höherer Zwecke willen entsagen, muß jeder Mensch lernen; wer es nicht lernt, versinkt in Sentimentalität und Liederlichkeit. Schwer wird die Ordnung den Zöglingen der Alumneen oft, recht schwer, aber desto größer der Segen und der Gewinn in der Selbstüberwindung. Man kann endlich zwar nicht schwimmen lernen, ohne ins Wasser zu gehen, aber kein gewissenhafter Vater wird sein Kind in das Wasser lassen, ehe er ihm Kraft zum Schwimmen genug zutraut, und es ebenso wenig ohne Meister und Beistand die ersten Versuche machen lassen. Sind demnach die Alumneen zu tadeln, wenn sie ihre Zöglinge bis zu ihrer Entlassung in heilsamer Aufsicht behalten, wo so viel Gelegenheit ist zum Misbrauche der Freiheit, ihn zu verhüten suchen und dem freien Schalten und Walten eine Grenze setzen, die sein Wesen zu durchschauen noch möglich macht? Der Grundsatz z. B., daß junge Leute zeitig mit Geld umgehen lernen müssen, hat viele zu Verschwendern gemacht. Kein weiser Vater wird über die Ausgaben seines unmündigen Sohnes die Controle unterlassen, dürfen und können die Alumneen sie aufgeben, da sie doch Elternstelle zu vertreten haben?

3. a) Wohl müssen sich die Alumneen in hundert Fällen mit der Gesetzmäßigkeit begnügen, aber wo sind auf Erden die Herzenskündiger? Es ist jener Vorwurf kein anderer, als wenn man Sitten tadelt, weil sie von vielen ohne inneren bewußten Trieb mitgemacht werden. Die zerstörte Sitte herzustellen ist unendlich schwer, während die bestehende sich stets mit dem rechten Sinne paaren läßt. Wer sich über das äußere Gesetz willkürlich hinwegsetzt, kann auch nicht sittlich gut sein, aber wer es gewissenhaft zu befolgen sich müht, kann dadurch zum wahren Glauben und zur rechten Herzensstellung geführt werden. Die Alumneen haben übrigens einen großen Vorzug; denn gelänge es auch einem Zögling, durch seine Heuchelei die Lehrer alle zu täuschen, seine Mitschüler erkennen doch ihn und seinen sittlichen Werth. Hoffentlich ist ein junger Mensch noch nicht im Stande, durch eine Reihe von Jahren hindurch mit und unter gleichen die Rolle der Heuchelei durchzuspielen. — b) Der alte Adam (nitimur in vetitum) regt sich im Menschen am stärksten, wenn man ihm zu nahe tritt, aber ohne Kampf wird man ihn nicht überwinden. Die Alumneen erfahren recht wohl sein Dasein, aber dürfen sie den Kampf mit ihm scheuen? Wird etwa dadurch die sündliche Lust erstickt, daß man ihr den Gegenstand in die Hände giebt, nach dem sie sich richtet? Ist das Gesetz zu verurtheilen, wenn sein Bestehen zur Uebertretung reizt? Es darf nur der rechte Wille und die rechte Kraft zu seiner Aufrechterhaltung nicht fehlen. Die letztere oder doch die Mittel besitzen die Alumneen in vollerem Maße, weil sie nicht ein willkürliches, sondern ein öffentliches Gesetz vertreten und unabhängiger von allen Rücksichten dastehen. Und ist es der Fall, daß einzelne, weil sie im Uebertreten der

Gebote glücklich waren, verloren gegangen ſind, darf man um ihretwillen diejenigen ganz vergeſſen, denen die Gewiſſen geſchärft wurden? — c) Es iſt Erfahrung, daß manche Jünglinge, von Alumneen zur Univerſität entlaſſen, ſich wie wilde, dem Zügel entlaufene Roſſe gebärdet haben. Aber wer mag denn zu läugnen wagen, daß viele auch, durch ſie zu Ordnung und treuer Pflichterfüllung gewöhnt, ihnen die Einhaltung des rechten Weges verdankten? daß viele durch das, was ſie von ihnen mitgenommen, nach kürzerer oder längerer Tollheit befähigt blieben, das richtige wieder zu ergreifen? Und wer wird in voller Allgemeinheit den Satz aufſtellen, daß die Erziehung für jede ſpätere Handlung des Erzogenen verantwortlich ſei?

Aus dem Geſagten aber ergiebt ſich folgendes: 1) Es giebt Naturen, welchen die Erziehung in Alumneen nicht zuträglich iſt, und zwar ſind dies nicht verſchrobene und verdorbene, ſondern oft den Keim großer Charakter- und Geiſtesentwicklung in ſich tragende, zarte, ſinnige, in ſich gelenkte Seelen, welche man ungeſtört ſich ſelbſt überlaſſen, nicht in eine Bahn gewaltſam hineindrängen darf. Freilich muß man nicht zu ſchnell eine ſolche Natur in einem Knaben vorausſetzen, und einiger Zwang ſchadet keinem Menſchen, aber wenn man ſie erkannt, dann mögen die Alumneen verzichten, ſolche bilden zu wollen, da ſie nicht eine Ausnahme zu Gunſten ihrer machen können. 2) Harmonie zwiſchen Eltern und Lehrern iſt eine Grundbedingung aller geſegneten Erziehung, für die Alumneen um ſo mehr, als im entgegengeſetzten Falle der Widerwille und die Auflehnung gegen das Geſetz im Zögling beſtärkt, oder doch ein unſicherer und ſchwankender Gemüthszuſtand erzeugt wird. Es iſt eine traurige Erfahrung, welche die Lehrer an Alumneen machen, daß ſie oft mehr mit dem Unverſtande der Eltern, als mit dem böſen Willen der Zöglinge zu ringen haben und daß in den kurzen Ferienzeiten oft der Grund zu zahlreichen Unfertigkeiten und Geſetzeswidrigkeiten gelegt wird*). Die Alumneen, wenigſtens die öffentlichen, ſind allerdings in der Lage, den Eltern Forderungen zu ſtellen, aber der Lehrer Pflicht iſt es, ſie auch dafür zu gewinnen. 3) Der Unterſchied zwiſchen Sittengeſetz und äußerer Ordnung iſt ſtreng einzuhalten. Wo es dahin gekommen, daß über eine Verſäumnis von 5 Minuten eben ſo großer Lärm erhoben wird, wie über eine freche Lüge, daß der heimliche Genuß einer verbotenen Sache mit gleich ſchwerer Strafe belegt oder bedroht wird, wie ein Diebſtahl**), da herrſcht Pedantismus, der ſittlich nachtheilig wirkt, weil er das richtige Urtheil verrückt. Freilich kann die Uebertretung der Ordnung durch den Sinn, mit dem ſie verübt wird, zur ſchweren Sünde werden und wir ſind weit entfernt einer Nichtbeſtrafung das Wort zu reden, aber der Unterſchied muß bleiben und am wenigſten dürfen die Alumneen unbedeutende Dinge durch das Geſetz zur Sünde machen. Ich habe in neueren Alumnatsgeſetzen alle Beſtimmungen der Tages- und Hausordnung aufgenommen gefunden. Wie kann der Knabe unterſcheiden und wie muß er erſchrecken, ſo viele Ge- und Verbote halten zu ſollen? Nicht ſo ſchlimm ſtellt es ihm bald ſeine Erfahrung dar, aber für ihn deſto ſchlimmer, denn er lernt auch das wichtigſte misachten. Da ſind die alten Schulgeſetze ganz anders. Sie ſind der Dekalog mit Ausführungen und Erläuterungen für die beſonderen Verhältniſſe der Schüler. Statt der ganzen Tagesordnung ſteht unter dem 4. Gebot: Sie ſollen die von den Lehrern vorgeſchriebene Tagesordnung pünctlich befolgen. Und in der That iſt es beſſer, daß man dieſe zur Sitte werden läßt. Daß und wie ſie dies wird, ergeben die folgenden Abſchnitte. 4) Strenge Gerechtigkeit in Handhabung des Geſetzes iſt ſelbſtverſtändlich; ſie fordert aber beſonders, daß Mis-

*) Es iſt den jungen Leuten zu gönnen, daß ſie ſich während der Ferien in anderer Ordnung freier bewegen, ſelbſt wenn ſie gehätſchelt werden. Aber wenn ihnen, was das Alumneum verbieten muß, als Entſchädigung für langes Entbehren geboten wird, dann kann man ſich nicht wundern, wenn ſie die Luſt zum Verbotenen in die Anſtalt mitbringen und nun im beſten Falle ungern dort weilen, im ſchlimmſten alles aufbieten, um ſich den verſagten Genuß zu verſchaffen.

**) Die Gefahr liegt für den Lehrer nahe, weil er die Unfertigkeiten gegen die äußere Ordnung viel häufiger bemerkt und gegen ſie deshalb in Eifer geräth.

trauen gegen den Schüler vermieden werde. Durch nichts fühlt sich der junge Mensch so abgestoßen. Wehe dem Alumneum, wo ein Spionirsystem geübt wird! Man entdeckt vielleicht mehr Vergehen, aber man verdirbt auch gründlich die Herzen, indem man sie verleitet, absichtlich Fallen zu legen, um über den Lehrer zu triumphiren. Schwer ist es oft diesem, das Mistrauen zu meiden und sich den freien, ungetrübten Blick zu erhalten, aber um so schöner und herrlicher auch das Ziel. 5) Daß eine allmählich eintretende größere Unabhängigkeit, soweit sie mit dem Zwecke des Ganzen verträglich, den Schülern gewährt werde, ist nothwendig, wie aber in den Alumneen dafür gesorgt werde, siehe unter III. 6) Das Gesetz und die Ordnung muß unveränderlich sein, Mögen kleinere Specialitäten je nach Bedürfnis geändert werden, die Grundzüge müssen unverrückt feststehen. Muß es schon an und für sich jedem bedenklich erscheinen, an dem was sich lange bewährt, zu ändern, zumal man ja die Tragweite nicht bei jedem im voraus durchschauen kann, so erhält außerdem das Gesetz durch Hin- und Herändern den Anschein der Willkürlichkeit. Die Jugend hat für das historisch gegebene und überkommene einen feineren Sinn, als man ihr zutraut. Die Alumneen haben sich zwar niemals Verbesserungen verschlossen, sie aber stets behutsam und fast unmerklich eingeführt. Mögen sie immer diese Weisheit und ihren conservativen Charakter behaupten. 7) Bei allem, was sie thun, mögen ja niemals die Lehrer vergessen, daß sie als Erzieher die Einwirkung auf das Herz ihrer Zöglinge als erste Pflicht haben, daß sie Seelsorger sind. Die Lehre erleichtert die Zucht und bringt den Segen zu ihr. Weiß der Zögling, daß dem Lehrer sein Seelenwohl am Herzen liegt — und die Jugend fühlt dies recht gut heraus — dann kommt Vertrauen und Liebe und die Liebe ist des Gesetzes Erfüllung. Recht schwer wird es oft dem Aufsicht führenden Lehrer, neben der Bewachung der Ordnung auch in die Seelen zu schauen und in sie hineinzugreifen. Die Oberbehörden mögen sie ja nicht mit zu vielen Kleinigkeiten belasten, damit ihnen ihr Beruf, weil ihm die Krone entzogen wird, nicht unerquicklich werde *). Mögen sie — so heilsam immer ihre Oberaufsicht ist — ihnen doch nicht die Selbständigkeit zu sehr verkürzen und verkümmern, damit sie im wahren Sinne Erzieher bleiben, nicht zu bloßen Vollziehern höherer Behörden werden.

III. Die Alumneen stellen ihre Zöglinge in einen Kreis, in dem sie sich ihre Stellung schaffen müssen, aber auch können, in eine Gemeinschaft, von der sie empfangen, aber der sie auch wieder zu geben haben, sie bilden den Charakter, indem sie ihnen eine jugendliche Welt als Schauplatz ihrer Bewegung anweisen, ungestört durch fremdes und doch Herz und Seele erfüllend. Die Wahrheit, daß sich der Schüler am Mitschüler bilde, hat für die Alumneen eine weitere Geltung, als in anderen Schulen, weil hier der Zögling im ganzen Leben mit solchen vereinigt ist. 1) Es zeigt sich dies in der Veränderung, die mit vielen Knaben nach ihrem Eintritt vorgeht. Wie mancher Vater hat die Besorgnis ausgesprochen, wie schwer es seinem Sohne werden werde, in die Ordnung sich zu finden und so anhaltend thätig zu sein, wie hier es gefordert

*) Die Erkenntnis hiervon hat hier und da die Anstellung von Zwischenlehrern veranlaßt, welche Theile der Aufsicht übernehmen (Collaboratoren, inspectores nocturni); der Versuch ist aber fast allenthalben mislungen und die Erfahrung hat gelehrt, daß nur mit gleicher, voller Lehrerauctorität Bekleidete die Disciplin in den Alumneen recht zu erhalten vermögen. Auch die Kassenführung wird für den Lehrer zu einer crux, indem ihnen dadurch ein umfangreiches Rechnungswerk neben ihrem schweren Beruf auferlegt wird. Er wird dadurch oft auch in ein schiefes Verhältnis zu Schülern und Eltern gebracht, mit denen er statt über die wichtigsten und heiligsten Angelegenheiten, über Groschen und Pfennige zu verkehren hat. Auch hat der Lehrer Rücksichten zu nehmen, die ein Kassenbeamter nicht kennt und durch welche er selbst zu Schaden kommt. Vorzuziehen ist die Einrichtung an vielen Alumneen, daß ein Beamter die Kassen sämmtlicher Schüler verwaltet, während der Segen der Specialtutel von den Lehrern durch nichts äußeres gehemmt, fortgeübt wird.

werde, und die Erfahrung hat dieſe Beſorgnis ſehr ſchnell verſcheucht. Was der Knabe zu thun hat, er braucht ja nur andern, die er vor ſich hat, nachzuahmen. Wer die vielen Beſtimmungen einer Tagesordnung ſieht, wird es leicht erſtaunlich finden, wie ſchnell ſie die neuen Zöglinge faſſen *). Wo fünf andere arbeiten, wird ſich auch der ſechste — und wäre es anfänglich auch nur aus Langweile — zur Arbeit entſchließen. Leichter aber wird auch das Fremde und Ungewohnte, wenn man viele Andere es thun und tragen ſieht. 2) Der Zögling iſt zunächſt auf den Umgang mit ſeinen Mitſchülern angewieſen, aus ihm muß er ſeine Freuden ſchöpfen. Er wird freudig und liebevoll aufgenommen. Die Jugend kommt jedem noch offen entgegen und die neue Erſcheinung im ſonſt ſo gleichmäßig geſtalteten Leben übt eine Anziehungskraft aus. Allein bald wird er inne werden, daß er nicht mit allen in gleicher Weiſe verkehren kann, er lernt die Geiſter unterſcheiden, nicht durch Reflexion, ſondern durch Erfahrung und den Eindruck auf ſein Gemüth. Er muß die Freundſchaft derer, zu denen er ſich gezogen fühlt, gewinnen und ſich erhalten **). Ernſter treten an ihn manche Verlockungen und Verführungen heran, er muß ſtandhaft und feſt werden. Er wird auch gehänſelt, auch dagegen hat er ſeine Kraft zu tragen und ſeinen Witz aufzubieten. Und wenn er ſich auch Einzelnen aufs Innigſte anſchließt, er kann doch die, welche ihn weniger anſprechen, nicht von ſich ſtoßen, er muß Menſchen dulden lernen. Flatterhaftigkeit in Geſinnung und Stimmung, Eigenwilligkeit und dünkelhafte Ueberhebung, aber auch Feigheit und Schmeichelei finden immer ihre Strafe in ſichtbaren Folgen. Manche eckige Seite, die im Hauſe nicht bemerkt wurde, weil ſie hier nicht einen Gegenſtand fand, an dem ſie ſich zeigen konnte, tritt hier zu Tage und wird abgeſchliffen. Die Lauge des Spottes trifft alles unnatürliche und verkehrte. Altklug drängt ſich ſo mancher Knabe in den Kreis der Erwachſenen und ſtreift ſein Jugendgewand ab. Hier wird es ihm unmöglich gemacht, hier lernt jeder mit bubeln ***). Wie oft hat Verf. dieſes die Ueberraſchung über den jugendlichen Frohſinn im Alumneum an Beſuchern geſehen, die ſich in ihm nur düſtern Ernſt gedacht. Die Freiſtunde ſchlägt. Nicht braucht ſich der junge Menſch den Freund und Spielgenoſſen fern herzuholen, er hat ihn. Da fehlt es an Beluſtigungen nicht. Jeder bringt etwas eigenthümliches mit aus der Heimat, erfinderiſche Köpfe wiſſen Abwechslung und Veränderung hinein zu bringen. Man erſtaunt oft über die Geſchicklichkeit, die Ordnung und den Humor, mit denen ſich die Alumnen Vergnügen bereiten, und ſie ſchmecken ſüßer, weil ſie ſich dieſelben ſelbſt ſchaffen. Ja es waltet Poeſie über dieſem Kreiſe, auch das läppiſche und kindliche hat poetiſchen Werth. Dieſe Blumen ſind keine Zimmerblumen, ſie gedeihen nur in einem größeren aber geſchützten Garten. Doch dies ſtete Zuſammenſein mit Altersgenoſſen hat auch ſeine Schattenſeiten. Selten ſind jugendliche Charaktere, die in ſich verſchloſſen und zurückgezogen die Gemeinſchaft fliehen; die Jugend gönnt auch mit feinem Takte für tiefere Stimmungen auf beſondere Veranlaſſungen Ruhe und nimmt herzlich Theil, aber jeder Menſch muß ſich in die Einſamkeit dann und wann zurückziehen, muß ſich in ſich und mit ſeinem Gotte ſammeln. Man ſieht manchmal mit inniger Betrübnis den Eindruck einer Ermahnung, eines Gebetes recht ſchnell verſchwinden, weil das laute Zuſammenſein ſofort die Herzen wieder hinnimmt und auch ſelbſt eine Scheu in der Jugend lebt, innere Rührung ſichtbar werden zu laſſen — um nicht von der verhärteten Frechheit, die in Gleichgültigkeit gegen das Erhabene ihren Ruhm ſucht, zu ſprechen. Man hat deshalb gewiß nicht wohl gethan, wenn man in neuerer Zeit in vielen Alumneen die kleinen nur wenige Schüler beherbergen-

*) In den meiſten Alumneen werden ihnen einige Wochen gewährt (Novitiat), in denen ſie bei Uebertretungen der Ordnung nicht geſtraft, ſondern nur zurecht gewieſen werden und freier ſich bewegen können, um ihre ganze Umgebung kennen zu lernen.

**) Beiſpiele der innigſten und unverbrüchlichſten Freundſchaften, welche auf Alumneen geſchloſſen wurden, giebt es in Menge.

***) Um einen Ausdruck des ehrwürdigen Flattich zu gebrauchen.

den Zellen in weite viele faſſende Studierſäle zuſammengezogen hat *). Man hat damit vielleicht einige Schlupfwinkel für geheime Sünden geſchloſſen — hätte man nur damit auch die Sünde aus den Herzen gebracht — aber auch die Kapellen zu ſtiller Sammlung und Erbauung. Aber iſt denn unter ſo vielen nicht auch die Verführung ſtärker und häufiger? Leider verbietet die Erfahrung nein zu ſagen. Ach, wo vermöchte denn ein Erzieher alle Verführung vom jugendlichen Herzen zu entfernen? Aber die Alumneen bieten eine vielfachere Gelegenheit, die Sünde an den Tag zu ziehen — denn wenn auch des Lehrers Auge nicht überall hinreicht, von dem Mitſchüler betroffen zu werden iſt ſie doch nirgends ſicher. Und Gott ſei Dank, es finden ſich unter den Zöglingen immer einige, die den Kampf mit ihr nicht ſcheuen. Und man höre nur auf, den Alumneen Vorwürfe wegen Rigorismus zu machen, wenn ſie unnachſichtlich den Gefahr drohenden entfernen **). — 3) Dieſe große Gemeinſchaft zerfällt in wohlgeordnete Abtheilungen: a) durch die nach den wiſſenſchaftlichen Leiſtungen abgeſtuften Claſſen und b) durch die Vereinigung in Studierzimmern und an Tiſchen. So entſteht eine fortſchreitende Scala für Rechte und Freiheiten, aber auch für daran geknüpfte Pflichten. Indem, wie ſchon im Abſchnitt über die Einrichtungen bemerkt iſt, dieſe beiden Ordnungen in einander greifen, iſt gegeben a) die Verhütung nachtheiliger Einwirkung der verſchiedenen Altersſtufen, aber auch zugleich Aneignung der wünſchenswerthen Eigenſchaften. Der 19j. Primaner im Spiele mit 13j. Quartanern bringt und hat ſelten rechten Gewinn, aber am Studiertiſche wird er mit ſeinem größeren Ernſte den jüngern ein guter Leiter ſein. Beim Spiele und freier Bewegung taugen nur gleiche zuſammen ***), bei der Pflichtübung wird die Ungleichheit zum anregenden Beiſpiele. b) Außerdem, daß der Seele die Lehre eingebildet wird, daß ſtets Recht und Pflicht durch einander bedingt ſind, hält dies Verhältnis den Blick auf die Zukunft gerichtet und ermuntert zu lebendigem Streben. Die Translocationen (Promotionen) haben in den Alumneen eine weit bedeutendere Wirkung als anderwärts, weil mit ihnen nicht bloß wiſſenſchaftlicher Fortſchritt, ſondern auch neue Verhältniſſe gewonnen werden. c) Die Anbahnung größerer Freiheit und Selbſtändigkeit wird ſo allmählich gegeben, aber als Belohnung für treue Pflichtübung werthvoller und ſittlich wirkſamer. Der Inſpector wird ſich wohl hüten, den ihm als Ehrenrecht gewährten öfteren Urlaub zu misbrauchen, der Verluſt würde ihm gar zu empfindlich ſein. d) Der uralte Grundſatz divide et impera kommt dadurch auf eine unſchädliche und dem Beherrſchten nur heilſame Weiſe zur Anwendung. Dienen lernen iſt eine Forderung der chriſtlichen Erziehung und die Alumneen gewähren die Gelegenheit zu ihrer Erfüllung. Jeder Zögling übernimmt ſogleich nach ſeinem Eintritte Dienſtleiſtungen für das Ganze, von deren pünctlicher Erfüllung etwas abhängt, Waſſerholen, Beſorgung des Lichtes, Aufräumen des Studierzimmers u. dgl. Aber auch von denen, welche ihm vorgeſetzt ſind, wird er zu Dienſtleiſtungen in Anſpruch genommen, billiger Weiſe, da ſie ihm Unterweiſung und Förderung darreichen †). Sie

*) Daß auch dem wiſſenſchaftlichen Arbeiten dadurch Schaden geſchehen, indem nun Störungen häufiger und weniger zu vermeiden ſind, auch die freiwillige Arbeit in den Freiſtunden faſt unmöglich gemacht iſt, liegt offen zu Tage.

**) Wie eine finſtere dämoniſche Wolke ſchwebt über den Alumneen der Glaube, daß ſie Stätten für das Laſter der Selbſtbefleckung ſeien. Verfaſſer dieſes hat zwar nur in einem Alumneum darüber Erfahrung gemacht; ſie bezeugen aber, daß alle bei dem Laſter entdeckten, dies ſchon früher gelernt hatten und das Geſtändnis ablegten, daß ſie oft an der Ausübung durch Mitſchüler geſtört worden ſeien. Mit freudigem Danke gegen Gott muß er aber auch erwähnen, daß Schüler mit allem Ernſte ſich bemühten, das Laſter zu entdecken und aus der Anſtalt zu entfernen.

***) Es iſt daher geradezu unbegreiflich, wenn ſonſt wohlgeſinnte Männer in der Abſonderung der Spielplätze für die einzelnen Claſſen eine natürliche Rechte beſchränkende Pedanterie finden, ohne zu bedenken, daß ſie alſo dem Communismus in einer jugendlichen Welt das Wort reden.

†) In früherer Zeit herrſchte ein inhumaner Pennalismus, freilich oft ein heilſames Correctiv für ſolche, welche im Hauſe die Dienſtboten malträtiren gelernt hatten. Die neuere Zeit hat das

werden gern und willig in den allermeiſten Fällen übernommen und üben die Gewiſſenhaftigkeit. Höhere Pflichten werden den Oberen zu Theil, die wiſſenſchaftliche Unterweiſung und ſittliche Beaufſichtigung einer Zahl von Unteren. Es beſtätigt ſich hier aufs reichlichſte die Erfahrung, wie nichts bildender wirkt, als wenn man der Jugend einen Beruf auflegt, in dem ſie ſich nützlich zu machen das Bewußtſein hat. Die Obliegenheiten werden ſelbſt von ſolchen, denen man es nach ihrem früheren Verhalten nicht zutrauen ſollte, doch mit redlichem Eifer erfüllt; der Jüngling fühlt es, wie viel Eltern und Lehrer ihm ans Herz legen und ſetzt ſeine Ehre darein, das ihm geſchenkte Vertrauen nicht zu täuſchen *). Nicht wenlger wichtig iſt die Aufſicht, welche den erſten der Zöglinge über größere Abtheilungen und über das Ganze anvertraut wird. Sie iſt nicht leicht zu erfüllen, da dies von der Achtung vor wiſſenſchaftlicher und ſittlicher Tüchtigkeit und von der Liebe bei den Mitzöglingen weſentlich bedingt iſt. Mancher hat da gelernt, daß er ein anderer werden müſſe, um ſeine Pflicht zu erfüllen, mag auch der Antrieb dazu zunächſt von dem Genuſſe der damit verbundenen Rechte ausgegangen ſein, mancher hat da eingeſehen, wie zur Erhaltung des Ganzen eine Einrichtung, die er nur unwillig ertragen, nothwendig ſei. Würde dieſe Ueberzeugung nicht durch die Erfahrung in den Obern begründet und verbreitete ſie ſich nicht von da aus in alle Kreiſe der Zöglinge, die Alumneen hätten mit unendlichen disciplinellen Schwierigkeiten zu kämpfen. Man hegt vielleicht das Bedenken, daß ſo der Herrſchtrieb Nahrung finde. Daß er ſich rege, wird man nirgends verhindern können, und es gilt eben in der Erziehung den natürlichen Trieben die Richtung zum Guten zu geben. Man findet auch wohl bedenklich, jungen Leuten, die noch nicht genug Schärfe des Denkens und Selbſtbeherrſchung beſitzen, eine Strafgewalt anzuvertrauen, aber der Inſpector giebt ſelbſt kein Geſetz, er hat nur ein gegebenes zu vollziehen, er kann nicht beſtehen, ohne zugleich zu gehorchen. Er iſt ferner auch durch ſeine Mitinſpectoren beſchränkt, — jedermann weiß ja, wie ſchwer es iſt, mehr ſich nehmen zu wollen, als womit andere ſich begnügen, — er bleibt Schüler und hat noch alle Augenblicke ſelbſt Zurechtweiſungen und Demüthigungen zu erfahren, kurz, ſein Herrſchen iſt ein recht begrenztes **). Man bedenke aber auch, daß es für einen jungen Menſchen etwas widriges hat, wenn er nur den Anzeiger machen ſoll, er will lieber ſelbſt wirken können. Die in ſeine Hände gelegte Strafgewalt unterliegt einer ſorgfältigen Controle und was ſie verhängt, iſt für den betroffenen eine nützliche wiſſenſchaftliche Uebung. Nimmt man ſie hinweg, entweder tritt Erlahmung des Eifers ein, oder es wird zu ſchlimmeren Mitteln — Ohrfeigen u. dgl. — gegriffen. Endlich iſt es für Lehrer und Schüler gleich vortheilhaft, wenn nicht bei jeder kleinen Ordnungswidrigkeit die höchſte Auctorität eintreten muß. 4) In den Alumneen iſt der Corporationsgeiſt und die Tradition mächtiger als anderswo. Das letztere wird ſchon durch das Fortbeſtehen von Ausdrücken und Bezeichnungen bewieſen, welche durch

Gute beibehalten und nur die Entartung beſeitigt. Selbſt die Annahme freiwillig angebotener Bedientendienſte iſt mit Strafe belegt.

*) Durch dieſe Einrichtung bilden ſich gewiſſermaßen Familienkreiſe. Natürlich werden von den Lehrern bereits durch das Leben gegebene Verbindungen berückſichtigt (Verwandtſchaft, Befreundung zwiſchen und mit den Eltern). Gut iſt es auch, wenn bei den Translocationen eine von den Schülern ausgehende freie Vereinigung ſtattfindet, die Abtheilungen ſich durch eigene Wahl bilden. Man ſieht da dieſelben oft durch die ganze Schulzeit vereinigt bleiben, doch findet wohl auch ein Oberer keinen der Unteren, der ſich ihm anſchließt, der Untere keinen, der ihn an ſeinem Tiſche haben will — eine Folge ſeines Weſens und ein mächtiger Antrieb zur Aenderung.

**) Wer das Weſen der Jugend nicht kennt, und das Ganze in allen ſeinen Einzelnheiten nicht überſchaut, wird aus manchen Wahrnehmungen Falſches ſchließen. Es iſt Humor, nicht Anmaßung, wenn die Inſpectoren ſich Herren betiteln laſſen und gravitätiſche Formen annehmen. Der Humor der Jugend macht das Verhältnis zu einem viel freundlicheren, als es dem Unbekannten erſcheint.

Aenderung der Sache längſt ihre Bedeutung verloren haben *). Je feſter und dauernder die Tradition, je enger und nach außen abgeſchloſſener die Gemeinſchaft iſt, um ſo mächtiger wird der Corporationsgeiſt. Das Bewußtſein, Glied einer Anſtalt zu ſein, aus welcher ſo viele tüchtige Männer hervorgegangen, wird ein ſtarker Antrieb zur Befolgung der ihr von der Vergangenheit überkommenen Sitte. Manch älterer Zögling einer ſächſiſchen Fürſtenſchule wird bezeugen, daß die Hinweiſung auf die mores einſchneidender wirkte, als die Mahnung des Lehrers und die Furcht vor Strafe. Freilich pflanzen ſich auch manche Untugenden und Unarten mit fort, man bezeichne aber ja läpplſch erſcheinende Sitten nicht als ſolche, und hege vor der Gefährlichkeit nicht gar zu große Scheu **). Aber erſchreckend iſt es, wenn man ganze Schaaren von Knaben und Jünglingen feſt geſchloſſen mit unbewegter Miene da ſtehen ſieht und Keiner den Thäter eines Vergehens nennt, wenn man bemerkt, wie die Furcht, etwas von einem Mitſchüler oder von einer ganzen Claſſe zu verrathen, zur Lüge drängt, wie wiederum mancher genöthigt wird, ein Vergehen mitzumachen, damit er ein um ſo verſchwiegenerer Zeuge ſei. Gewöhnlich iſt dies nicht eine Beſchützung der Sünde, ſondern nur die Abwehr einer Strafe von einem andern, namentlich wenn die am meiſten wiegende Ausſchließung gefürchtet wird; es iſt eine falſch geleitete brüderliche Liebe, welche lieber eine Strafe erleiden, als einem andern angethan ſehen will. Sie hat oft auch einen recht verhärteten ſo gerührt, daß er die Menſchenfurcht überwand und Gott die Ehre gab. Ueberhaupt iſt im Menſchen eine gewiſſe Scheu, die Urſache zur Beſtrafung eines andern zu werden, von Natur vorhanden. Die Lehrer der Alumneen haben ſich daher wohl zu hüten, nicht zu ſchnell mit Drohung einer Strafe für alle, wenn nicht der Thäter entdeckt werde, bei der Hand zu ſein. Gerade dies ruft das Uebel erſt recht hervor, während vertrauensvolles Verhältnis zwiſchen Lehrer und Schüler es mindert und väterliche Ermahnung mehr wirkt, als Drohung. Lieber dem, der ſich und die Sitte überwindend, durch Selbſtanzeige Wahrhaftigkeit übt, die Strafe ganz oder theilweiſe erlaſſen! Aber ſollte ſich das Uebel ernſtlich zeigen, dann auch keine Schonung. Fordert der jugendliche Geiſt heraus, dann muß er gebrochen werden. Uebrigens beſteht in den meiſten Alumneen die Sitte nur gegen gleich oder höher geſtellte Mitſchüler, während der obere ungeſcheut den untern zur Beſtrafung bringen darf. In ſehr vielen Fällen hört man nur die Bitte, nicht die Anzeige zu begehren und in vielen zwingt auch die Claſſe den Thäter zur Anzeige.

IV. Die Alumneen gewähren für die wiſſenſchaftliche Bildung mehr Vortheile, als die meiſten Familien und andere Schulen. Man würde eine unſichere Schätzung anwenden, wenn man die Vorzüglichkeit einer Bildungsanſtalt durch einzelne bedeutende Männer, welche aus ihr hervorgegangen, beweiſen wollte — ſolche entwickeln ſich oft trotz der Schule; das Urtheil muß ſich auf den Bildungsſtand der Zöglinge im allgemeinen gründen, und hier könnten wir nun Zeugniſſe aus allen Zeiten in Menge anführen, welche den Schülern der Alumneen eine größere wiſſenſchaftliche Tüchtigkeit vindiciren. Sie verdanken dies nicht der hervorragenden Gelehrſamkeit oder der beſonderen methodiſchen Geſchicklichkeit der Lehrer, auch nicht dem Vortheile, daß für ſie nur die tüchtigſten Köpfe ausgeſucht werden konnten, ſondern ihren Einrichtungen. Sie haben nämlich in ſelbſtthätigem Arbeiten von jeher die Grundlage der wiſſenſchaftlichen Erziehung gefunden. Die Zahl der

*) In alter Zeit wurde das Zeichen zum Verlaſſen der Betten durch Anſchlagen an die Thüre des Schlafgemachs mittelſt eines hölzernen Hammers gegeben. „Herauspochen“ heißt das Zeichen noch jetzt, obgleich es ſchon längſt mit einer Glocke gegeben wird.

**) Wenn in einem Alumneum der Uebergang aus den unteren Claſſen in die oberen ſinnbildlich gefeiert wird durch einen Sprung über einen breiten Waſſergraben, an deſſen anderem Ufer den Verſetzten ſeine neuen Genoſſen empfangen, ſo würde man ſehr Unrecht thun, wollte man wegen manches mißglückten Sprunges, der doch immer Folge der Wagehalſigkeit oder der Ungeſchicklichkeit war, die Sitte ſtreng verbieten.

Unterrichtsſtunden war gering, aber es wurde viel gearbeitet, ganze Tage *), ja Wochen, waren ganz der Arbeit gewidmet, und zwar in den alten Sprachen. Die jungen Leute lernten ſich vertiefen, ſtatt flatterhaft von einem Gegenſtande zum andern zu eilen; ſie brachten zu den höheren Studien ein ernſtes Suchen nach gründlichem Wiſſen mit. Die neuere Zeit hat ein mehr von Unterrichtsgegenſtänden in die Alumneen gebracht und viel gutes dadurch zerſtört, aber noch immer hat man dort Studiertage. Was man in andern Gymnaſien als ein Mittel gegen die Zerſtreuung und Zerſplitterung empfiehlt, aber wegen der Schwierigkeit der Aufſicht nur ſelten gebraucht, das können die Alumneen ohne alle Furcht in Anwendung bringen. Das Privatſtudium iſt in ihnen das rechte, eine Forderung der Schule und doch freie Bewegung und Leiſtung gewährend. Die claſſiſche Bildung hat hier eine Zufluchtſtätte behalten. Unterſtützt werden die Alumneen dabei durch den traditionellen Schülergeiſt. Die Jugend achtet unter ſich ſtets das Können höher, als das Wiſſen, der Nachahmungstrieb iſt in ihr ſtärker, ſie greift lebendiger nach dem ſchönen, als nach dem nützlichen. Die alte Pädagogik hat recht das Weſen der Jugend erkannt, wenn ſie Eloquenz und Poeſie zu Zielpuncten der Bildung machte. Wenn nun die Alumneen, trotzdem daß ihren Zöglingen recht ſtark die Verachtung der claſſiſchen Bildung in die Ohren dröhnte, ja trotzdem, daß hier und da ſelbſt von oben entgegengearbeitet wurde, alle die Bildungsmittel, die man in anderen Gymnaſien als verloren beklagt und wieder herbeizuſchaffen ſtrebt, noch haben, ſo verdanken ſie dies der unter den Schülern lebendigen Tradition. Weiß der Schüler, daß ſeine Vorgänger ganze Tage ſtudiert, er wird ſich dieſe Zeit wünſchen, und, wird ſie ihm, ſie ernſt benützen. Gilt ihm der nicht für einen tüchtigen Primaner, der nicht vorher den ganzen Homer geleſen, der nicht im Stande iſt, eine lateiniſche Elegie zu machen, dann bedarf es keines Zwangmittels zum Fleiße, dann iſt Betrug nicht zu fürchten, die Schülercenſur trifft ihn. Wie ſchweres Unrecht hat man da begangen, wo man ſolche Traditionen **), ſolchen Zuſammenhang mit der Vergangenheit abgebrochen hat, wo man, um mehr zu lehren, die Zeit des Lernens und der Kraftanſtrengung vermindert. Die Alumneen beſitzen aber in dem Unterrichte der Untern durch die Obern ein Mittel ſicherer und raſcherer Förderung und, was noch wichtiger, der Wahrung des gelegten Grundes***). Mancher Zögling hat offen ausgeſprochen, daß er ſeinem Obergeſellen hauptſächlich das Vorwärtskommen in Kenntnis und Fertigkeit verdankt habe. Die Lehrer brauchen ſich des nicht zu ſchämen, ſondern ſie müſſen ſich freuen, wenn ſie Gehülfen haben, vorhandene Lücken auszufüllen und dem einzelnen die ſeinem Weſen entſprechende Hülfe zu gewähren, die ihm beim Unterrichte der ganzen Claſſe nicht werden kann. Findet aber ſo der Untere eine Förderung, was gewinnt der Obere? Während anderwärts bei höheren Beſchäftigungen die elementare Grundlage unſicher und ſchwankend wird, erhält ſie in den Alumneen fortwährende Befeſtigung und Erweiterung. Docendo discitur und zwar auf die angenehmſte und erfreuendſte Weiſe, weil, was man lernt, ſofort verwerthet wird.

Weit entfernt, die Alumneen als vollkommene Anſtalten hinzuſtellen, glauben

*) Die Ausſchlafetage der Schulpforte — ſo wurden die Studiertage genannt, weil ½ Stunde ſpäter geweckt wurde — ſind ganz gegen den Anſchein, den der Name erweckte, Tage des eifrigſten Fleißes geweſen.

**) Zur Forterhaltung dieſer Tradition tragen die Gedächtnißfeiern für verſtorbene ehemalige Zöglinge, wie ſie in Schulpforta gehalten werden, nicht wenig bei. Die Schule erſcheint durch ſie wie eine Mutter, die alle ihre Zöglinge mit Liebe umfaßt, und es wird das Bewußtſein erhalten, wie geſegnet doch ihre Wirkſamkeit an denen geweſen ſei, die ſie recht aufgenommen und gewahrt haben.

***) Die erſten 21 haben als Obergeſellen, die zweiten 21 als Mittelgeſellen dieſen Unterricht in 5 wöchentlichen Stunden zu ertheilen und dabei hauptſächlich das im öffentlichen Unterricht Vorgekommene zu befeſtigen.

wir doch, ihr Bestehen gerechtfertigt zu haben. Mögen sie durch des Herrn Gnade mehr und mehr zu Wohnungen seines heiligen Geistes werden. **R. Dietsch.**

Anm. d. Red. Neydecker, der sich in dem Progr. des Fr.-W.-Gymnasiums zu Posen vom Jahr 1853 ebenfalls entschieden für die Alumnate ausspricht, bezeichnet die Zellenwirthschaft (zwei Zöglinge in einem kleinen Zimmer, zugleich zum Arbeiten und zum Schlafen), die Stubenwirthschaft (ungefähr 4 Zöglinge in einem Zimmer, mit anstoßendem Schlafzimmer), die Saalwirthschaft (10 bis 12 in einem Arbeitszimmer, 2 bis 3mal so viel in einem Schlafsaal) als die drei Hauptsysteme, die im Laufe der Zeit ins Leben getreten sind, und spricht sich gegen das letztgenannte aus, hauptsächlich weil, wenn nur 2—3 beisammen wohnen, der Einzelne eher zur Einkehr in sich selbst gelangen und innerlich erstarken und daneben auch ungestört arbeiten könne. Wir heben weiter aus dieser Abhandlung hervor, daß er sich gegen die Verpachtung der Speisung ausspricht; sie sei besser und wohlfeiler, wo nicht ein Pächter, der so oft auf Unkosten der Zöglinge zu seinem Gewinne komme, sondern eine erfahrene Wirthschafterin unter der Aufsicht des Vorstandes sie für die Anstalt besorge. Endlich schärft er die Pflicht ein, von Seiten der Lehrer auch mit Opfern für zweckmäßige Benützung der Erholungszeiten zu sorgen, damit diese den Zöglingen zu körperlicher und geistiger Erfrischung dienen.

Amerikanisches Erziehungs- und Unterrichtswesen. (Quellen und Hülfsmittel: Lips, Statistik von Amerika. Frankfurt 1828. — The American Almanac for the year 1850, 1854, 1857. Boston. — Bancroft, history of the United States. London 1854 ff. — Andree, Nordamerika in geographischen und geschichtlichen Umrissen, Braunschweig 1851; dazu H. Lange's Kartenwerk, Braunschweig 1854. — Wappäus, Handb. der Geographie und Statistik von Nordamerika. Nebst einer allgemeinen Uebersicht von Amerika. Leipz. 1855. S. 563 ff. — Löher, Amerika. (in Bluntschli's deutschem Staats-Wörterbuch, I, S. 181—197). — Sir Charles Lyell, Zweite Reise nach den Vereinigten Staaten von Nordamerika, deutsch von E. Dieffenbach. 2 Bde. Braunschweig 1851. — Schaff, Amerika. Die politischen, socialen und kirchlich-religiösen Zustände der Vereinigten Staaten von Nordamerika, mit besonderer Rücksicht auf die deutschen, aus eigener Anschauung dargestellt. Berlin 1854. — Rev. Robert Baird, Religion in the United States of America. Glasgow and Edinburgh. 1844. — H. Wimmer, die Kirche und Schule in Nordamerika. Leipzig 1853. — A. Potter and G. B. Emerson, The school and the schoolmaster. New-York 1842. — J. Mayhew, popular education. New-York 1850. — (Horace Mann), Abstract of the Massachusetts school-returns. Boston 1841. Annual reports of the board of education, together with the annual reports of the secretary of the board. Boston 1842 ff. Der zehnte Report in erweiterter Gestalt ist betitelt: The Massachusetts System of Common Schools. Boston 1849. — 37. annual report of the 1. school-district of Pennsylvania. Philadelphia 1856. — Auch ist zu vergleichen Herrig, die englische Sprache und Literatur in Nord-Amerika, im Archiv für das Studium der neueren Sprachen, Bd. 12—14, namentl. 12, S. 260 ff.)

Wir dürfen bei dieser Darstellung diejenigen Staaten der neuen Welt übergehen, deren Erziehungswesen, bei ihrer Abhängigkeit von dem europäischen Mutterlande, nur eine Modification des entsprechenden europäischen Erziehungswesens bildet, und wenden uns sofort zu dem größten selbständigen Staatencomplex des westlichen Continents.

Das nordamerikanische Erziehungswesen bietet ein ganz eigenthümliches Interesse dar. Nicht unpassend hat man die Vereinigten Staaten einen Schmelztiegel genannt, in welchem die verschiedensten Nationalitäten, Engländer, Schotten, Irländer, Deutsche, Schweizer, Holländer, Franzosen, Spanier, Schweden, Polen, Magyaren mit ihrem verschiedenen alteuropäischen Gepräge sich sammeln, um zu einer neuen Masse umgeschmolzen zu werden und eine eigenthümlich amerikanische Prägung zu erhalten. Völlig zwar haben sich auch in den so ganz verschiedenen Verhältnissen des neuen Vaterlandes die ursprünglichen Nationalcharaktere und die alten Besonderheiten nicht verwischt. „In Virginien trifft man den englischen Gentleman aus dem Zeitalter der Elisabeth und der spätern Stuarts; in Pennsylvanien den Quäker aus den Tagen des

Georg Fox und William Penn; in Oſtpennſylvanien den Pfälzer und Schwaben aus dem Anfang des vorigen Jahrhunderts; in Neuengland den Puritaner aus den Zeiten Cromwells und Baxters; an den Ufern des Hudſon und in Neu-Jerſey den ächten Holländer; in Süd-Carolina den Hugenotten und franzöſiſchen Edelmann des ſiebzehnten Jahrhunderts, oder wenigſtens ſehr charakteriſtiſche Ueberbleibſel davon, die in Europa ſchon viel mehr verwiſcht ſind" (Schaff); und unter dieſen Verhältniſſen zeichnen ſich unter den Staaten ſelbſt „fünf große Gruppen ab: erſtens die Neuenglandſtaaten, das Yankeeneſt, aber zugleich das Neſt des amerikaniſchen, unabhängigen, unternehmenden, ſelbſtſüchtigen Charakters; zweitens die mittleren Staaten, in welchen Deutſche, Holländer und die Menge europäiſcher Nachwanderer noch am meiſten europäiſchen Charakter aufrecht halten; drittens die ſüdlichen und Miſſiſſipi-Sklavenſtaaten, das Land der heißköpfigen Cavaliere mit der Sklavenpeitſche; viertens die weſtlichen Staaten, in welchen ſich nach und nach ein ſelbſtändiger Charakter entwickelt, der am meiſten dasjenige abſtreift, was im amerikaniſchen Charakter Widerwärtiges iſt; fünftens die Staaten jenſeits der Felſengebirge am ſtillen Ocean, welche eine eigene Welt für ſich bilden werden. In den mittleren und weſtlichen Staaten macht ſich am meiſten ein deutſches Gepräge bemerklich, es mögen über fünf Millionen Deutſche in den Vereinigten Staaten noch deutſch reden; in den Yankeeſtaaten herrſcht der engliſch-puritaniſche Charakter vor; in den Sklavenſtaaten der engliſch-normänniſche, in der Louiſiana iſt etwas Franzöſiſches hinzugekommen (Löher)," und durch ganz Nord-Amerika macht ſich die ſehr ſtarke iriſche Beimiſchung bemerklich. Bei alle dem können die aus der alten Heimat mitgebrachten Eigenthümlichkeiten, Traditionen und Gewohnheiten den gebieteriſchen Forderungen der ſo durchaus neuen Verhältniſſe keinen dauernden Widerſtand entgegenſetzen. Es gilt eben Ambos oder Hammer ſein. Wer nach dem Geſetze der Trägheit in alten Gewohnheiten verharren wollte, ſtatt an der nie raſtenden Thätigkeit in dieſem Bienenſtock mit rühriger Kraft ſich zu betheiligen, würde ſich bald zum bloßen Material für die Thätigkeit Anderer herabgeſetzt ſehen, wie z. B. in der Louiſiana die franzöſiſche Liebenswürdigkeit mit ihren das Pariſer Leben nachahmenden Salon's und Bällen von der vordringenden Zähigkeit der Yankee's, die den Ertrag eines Capitals um das Zehnfache zu ſteigern verſteht, ſich auf ein immer kleineres Terrain zurückgedrängt ſieht. Was ſich ſpröde ſträubt, in dem großen Schmelztiegel in Fluß zu gerathen, das wird als nutzloſe Schlacke ausgeſchieden, und ſo verbindet ſich in den Staaten der Union mit der Erbſchaft alteuropäiſcher Cultur der Vortheil völlig neuer Verhältniſſe, welche ganz eigenthümliche Aufgaben ſtellen, dringend zu einer von ererbten Vorurtheilen unbehinderten Löſung dieſer Aufgaben auffordern und während ſie ſo für die kühnſten und großartigſten Experimente ein weites Feld eröffnen, dieſe doch durch die ſtete Hinweiſung auf das wirkliche Bedürfnis vor phantaſtiſchen Extravaganzen bewahren. Treffend hat unſer großer Dichter, deſſen ungetrübter überall in das Weſen der Dinge eindringender Scharfblick nun auch in der neuen Welt volle Anerkennung gefunden hat (vgl. R. W. Emerson, representative men. 7. lecture: Goethe; or, the writer), die Vorzüge dieſer nordamerikaniſchen Vorausſetzungsloſigkeit hervorgehoben (Goethe, nachgel. W. XVI., S. 102):

Amerika, du haſt es beſſer,
Als unſer Continent, das alte,
Haſt keine verfallenen Schlöſſer,
Und keine Baſalte.
Dich ſtört nicht im Innern,
Zu lebendiger Zeit,
Unnützes Erinnern,
Und vergeblicher Streit.

Insbeſondere in Bezug auf Pädagogik bietet bei Allem, was das Unterrichtsweſen in europäiſchen Ländern und namentlich in Deutſchland vor dem amerikaniſchen noch

voraus hat, und bei allen Einseitigkeiten des letzteren, doch der Eifer, mit welchem in den Vereinigten Staaten die pädagogische Aufgabe ergriffen, und der von Vorurtheilen unbehinderte frische, praktische Sinn, womit ihre Lösung versucht wird, ein nachahmungswürdiges Beispiel und zahlreiche belehrende und anregende Winke, die den Stolz deutscher Pädagogen auf den ausschließlichen Besitz pädagogischer Weisheit und Tüchtigkeit einigermaßen zu bekehren wohl geeignet sind.

Unter den mannigfaltigen Elementen, welche die nordamerikanische Nationalität constituiren, ist das angelsächsische das bei weitem überwiegende: von den 24 Millionen Einwohnern sind fast zwei Drittel angelsächsischen Ursprungs, der Grundtypus des amerikanischen Nationalcharakters ist also englisch. Die Spanier, welche vor den englischen Colonisten Niederlassungen in Nordamerika gründeten, gedachten es nur, wie die südamerikanischen Goldländer, mit leichter Mühe auszusaugen; die Franzosen brachten in ihre Niederlassungen in Carolina, Florida, am Mississippi und dem St. Lorenz wenigstens den schroffen feudalen Unterschied zwischen Herr und Knecht aus dem Mutterlande mit herüber; die Engländer erst machten im Anfange des 17. Jahrhunderts die Entdeckung, daß dieses Land seine Schätze nur allein, aber auch mit Sicherheit der ausdauernden Arbeit der Axt, des Karstes, des Spatens und des Pfluges darbiete, und zur Ausbeutung eines solchen Landes bedurfte es des vordringenden Muthes, der zähen Ausdauer und der Lust an einer durch eigene Anstrengung geschaffenen selbständigen Stellung, wie dies Alles den angelsächsischen Stamm auszeichnet, dessen Vorgange dann zunächst der deutsche folgte, welcher nunmehr bereits durch fünf bis sechs Millionen Individuen (Andree, S. 540) in den Vereinigten Staaten vertreten ist. Der bei dem angelsächsischen Stamm wie bei keinem andern gleichmäßig ausgebildete Sinn für bürgerliche Freiheit und für bürgerliche Ordnung war nothwendig, wenn das Leben im neuen Vaterlande weder gleich im Keime erstickt werden, noch in wilder Zügellosigkeit sich selbst vernichten sollte; und glücklicher Weise trafen mit der Zeit der Entdeckung eines für die Bethätigung der Vorzüge dieser Nationalität so günstigen Bodens drückende Verhältnisse in dem europäischen Mutterlande zusammen, welche viele veranlaßten, zur Wahrung ihrer Gewissensfreiheit die neue Heimath zu suchen; die schroffe Ausschließlichkeit aber, welche man sonst dem englischen Volke zum Vorwurf macht, fand sowohl in den Verhältnissen, welche die Colonisten verließen, als in denjenigen, welche sie fanden, so viel Grund zur Selbstbescheidung, daß Lord Baltimore sogar die principielle Exclusivität seiner Kirche vergaß, und im Jahr 1632 in seiner römisch-katholischen Colonie Maryland zuerst gleiche Berechtigung für alle christlichen Bekenntnisse proclamirte. Vier Jahre später folgte Rhode Island diesem Beispiele; in andern Staaten, wie Massachusetts, forderte zwar die puritanische Schroffheit, daß jeder für die Zwecke der herrschenden Kirche beisteuere, von Niemanden aber suchte man Bekenntnis zu dem herrschenden Glauben zu erzwingen, und allmählig gelangte man durch die Vorstufen der Freigebung des Privatgottesdienstes, des öffentlichen Gottesdienstes, der Dispensation von Steuern für die herrschende Kirche dahin, daß man die Kirche vom Staate völlig trennte, allen religiösen Gemeinschaften völlige Gleichheit vor dem Gesetze einräumte und ihre Erhaltung lediglich dem Eifer und der Anstrengung der Glieder einer jeden überließ.

Als Grundstock der gesammten Bevölkerung der Vereinigten Staaten kann man unbedenklich jene ersten aus England flüchtigen puritanischen Ansiedler betrachten, welche sich seit 1620 in Neuengland niederließen: von den 21,200 Personen, welche von 1620—1634 einwanderten, stammt nach Bancroft ein volles Drittel der gesammten weißen Bevölkerung der Vereinigten Staaten ab. Es war nun für die ganze weitere Entwicklung dieser neuen Welt von der größten Wichtigkeit, daß jener Grundstock nicht aus europamüden Taugenichtsen, nicht aus politischen Abenteurern, nicht aus gewinnsüchtigen Kaufleuten bestand, sondern aus schlichten Männern von tiefreligiöser Gesinnung und ernst sittlicher Haltung, die nicht um materiellen Gewinnes willen die

Heimat verlassen hatten, sondern materielle Vortheile aufgaben, um in der mit Opfern gewonnenen und mit ausharrender Anstrengung behaupteten neuen Heimat die Freiheit ihrer Gewissen zu retten. Die einundvierzig Männer, welche im Jahre 1620 auf der Mayflower überfuhren, setzten, bevor sie an das Land stiegen, feierlich und freiwillig einen Vertrag auf, der mit den Worten beginnt: „Im Namen Gottes, Amen; wir deren Namen unterschrieben sind, die loyalen Unterthanen unseres großmächtigen Souverain's, Königs Jakob, haben zur Ehre Gottes und zur Förderung des christlichen Glaubens und des Ruhmes unseres Königs und Vaterlandes eine Seefahrt unternommen, um die erste Colonie in dem nördlichen Theile von Virginien zu gründen, und vereinigen und verbinden uns hiermit feierlich und wechselsweise vor Gott, und jeglicher vor den andern, zu einer bürgerlichen und politischen Körperschaft, zu besserer Ordnung und besserem Bestande und zur Förderung der genannten Zwecke." Diese ernste Gesinnung der „Pilgerväter" ist ihrem nachwachsenden Geschlechte bis heute unverloren, und sie vorzüglich bildet die Macht, wodurch so zahlreiche heterogene und unreine Elemente nicht bloß im Zaume gehalten, sondern auch gezwungen werden, dem Ganzen zu dienen. Wie sehr wahrer, religiöser Sinn im einzelnen Falle verläugnet werden und in äußeren Schein umschlagen mag: Achtung vor der Religion gilt als etwas sich durchaus von selbst Verstehendes, und wenn ihre Verläugnung da imponiren mag, wo sie in bestimmten Formen der Lehre und des Cultus durch äußere Gesetze beschützt und geboten wird, so würde diese Verläugnung dort ebenso gewiß als einfach absurd erscheinen, als hyperrepublikanische Phantastereien in einem Lande, wo es einem jeden freisteht, seine republikanischen Grundsätze zur Geltung zu bringen und die praktische Probe darauf zu machen. J. Sparks in seiner Biographie Washington's beschreibt in einem eignen Abschnitt die religiösen Ansichten und Gewohnheiten seines Helden, er weiß, daß diese Züge dem Bilde eines amerikanischen Volkshelden wesentlich sind, und es wird ihm denn freilich auch nicht schwer zu beweisen, daß diese Züge im Bilde des edelsten Republikaners nicht fehlten (J. Sparks, writings of Washington. XII, pag. 399—411); unsere doctrinirenden Republikaner würden für eine solche Beweisführung meist nur ein mitleidiges Lächeln haben, da ja ihnen der Abfall von Gott als dem ältesten und absolutesten Absolutisten als der Anfang aller wahren politischen Freiheit gilt.

Für eine jede Gemeinschaft, die den alten Glauben der Väter in einer neuen, ihm wenn nicht geradezu hinderlichen, doch auch nicht direct förderlichen Umgebung erhalten will, gilt das Wort, welches die in alle Welt zerstreuten Juden zu ihrem Wahl- und Trostspruch machten, daß der Hauch aus dem Munde der Schulkinder die Welt erhalte: eine solche eigenthümliche Glaubenswelt kann gegen die Macht der Verhältnisse nur durch Eifer und Consequenz in der Erziehung der heranwachsenden Geschlechter behauptet und erhalten werden. So war denn auch bei den Pilgervätern das den anglo-germanischen Völkern an sich schon eigenthümliche Streben nach geistiger Bildung noch durch die besondere Lage befördert, in welcher sie sich mit ihrer religiösen Ueberzeugung befanden, und sie konnten mit allem Rechte behaupten: „Wir sind in dieses neue Land gekommen, daß wir unsere Kinder erziehen mögen." Gleich nach Herstellung eines die unentbehrlichsten Lebensbedürfnisse sichernden, einigermaßen geordneten Zustandes und noch bevor in der Massachusettsbay (1629) eine Niederlassung gegründet war, sorgten die ersten Colonisten der Plymouthbay für Herstellung von Schulen. Man hatte dabei vorzugsweise im Auge, einem jeden das Verständnis der heiligen Schrift, dieser Quelle aller dem Menschen zu seinem Heile wesentlichen Wahrheit, zu eröffnen und ihm zugleich die Fähigkeit zu verschaffen, über seinen Glauben selbständig sich zu verantworten. In diesem Sinne setzte bereits im Jahre 1647 die Massachusetts-Colonie fest: „da es ein Hauptanschlag des Satans ist, die Menschen vom Verständnis der Schrift abzuhalten, indem er ihnen die Uebung der Sprachen abräth, und zu dem Zwecke, daß Gelehrsamkeit mit des Herrn Hilfe nicht in den Gräbern

unserer Vorfahren in Kirche und Staat begraben sei, darum sei verordnet, daß jede Gemeinde, sobald der Herr sie auf die Zahl von fünfzig Hauswesen vermehrt hat, einen anstellen soll, um alle Kinder schreiben und lesen zu lehren, und wenn eine Stadt auf die Zahl von hundert Familien sich vermehrt hat, so sollen sie eine Grammatik-Schule (grammar school) gründen; die Lehrer an derselben müssen im Stande sein, die Jugend soweit zu unterrichten, daß sie zur Universität tauglich ist (Baird, S. 330 f.). Die Art, wie hier die Verpflichtung zur Herstellung eines geordneten Jugendunterrichtes motivirt ist, erinnert so sehr an das, was hundert und drei und zwanzig Jahre vorher Luther in seiner Schrift an die Bürgermeister und Rathsherrn allerlei Städte in deutschen Landen gesagt hatte, damit sie christliche Schulen aufrichten und halten sollten, daß man versucht ist, an eine wirkliche Abhängigkeit jenes puritanischen Schulgesetzes von Luthers Schrift zu denken. In dieser heißt es nämlich: „Der Teufel roch den Braten wohl, wo die Sprachen hervorkämen, würde sein Reich ein Fach gewinnen, das er nicht könnte leicht wieder zustopfen. Weil er nun nicht hat mögen wehren, daß sie hervorkämen, denket er doch, sie nun also schmal zu halten, daß sie von ihnen selbst wieder sollen vergehen und fallen. Es ist ihm nicht ein lieber Gast damit in's Haus kommen, darum will er ihn auch also speisen, daß er nicht lange solle bleiben. Diesen bösen Tück des Teufels sehen unser gar wenig, liebe Herrn. Darum, liebe Deutschen, lasset uns hie die Augen aufthun, Gott danken für das edle Kleinod, und feste drob halten, daß es uns nicht wieder entzücket werde und der Teufel nicht seinen Muthwillen büße; denn das können wir nicht läugnen, wiewohl das Evangelium allein durch den heiligen Geist ist kommen und täglich kömmt, so ist's doch durch Mittel der Sprachen kommen, und hat auch dadurch zugenommen, muß auch dadurch behalten werden. —— Und lasset uns das gesagt sein, daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darinnen dies Messer des Geistes stecket: sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget. Sie sind das Gefäß, darinnen man diesen Trauk fasset; sie sind die Kemnate, darinnen diese Speise lieget. Und, wie das Evangelium selbst zeiget, sie sind die Körbe, darinnen man diese Brode und Fische und Brocken behält." (Luther's deutsche Bücher und Schriften. Jena. II., Fol. 454 b ff.; vgl. Raumer, Gesch. der Päd. I., S. 150 ff.)

Zu dem religiösen Motiv für die Beförderung der Volksbildung kam bald ein politisches, welches sich um so nachdrücklicher geltend machte, je selbständiger und freier die bürgerliche Verfassung der Vereinigten Staaten sich entwickelte. Je weniger in einem politischen Gemeinwesen von oben herab regiert wird, je mehr die Einzelnen an dem Gesammtleben selbständigen Antheil nehmen, desto mehr gilt in Bezug auf es der Ausspruch eines bekannten deutschen Politikers: „die Wirkung der Rechtsanstalten, welche der Staat aufstellt, beruht auf seinen Bildungsanstalten. Denn mit dem Sollen gelingt es schlecht ohne die Berichtigung des Wollens." Oder um mit den Worten eines Amerikaners (Baird S. 326) zu reden: „In einem Lande, wo das Stimmrecht ein beinahe allgemeines ist, und wo die Ordnung, der Friede und die Glückseligkeit (happiness), welche der eigentliche Gegenstand jeglicher guter Regierung sind, in so hohem Grade von Beamten abhängen, welche in unmittelbarster Weise aus der Mitte des Volkes selbst gewählt werden, da muß dieses belehrt werden, bevor es zu einer Gesammtheit von einsichtsvollen, tugendhaften und tauglichen Bürgern werden kann. Unwissenheit ist unverträglich mit der Erwerbung und Erhaltung einer Freiheit, die zu besitzen irgend der Mühe werth ist, und vor allem muß eine Republik wie die der Vereinigten Staaten geradezu ihre Existenz gründen auf die weite Verbreitung gesunder Kenntnisse und religiöser Principien unter allen Classen des Volkes." Auch die Befürchtungen vor den Nachtheilen einer gesteigerten Volksbildung, welche unter Verhältnissen gegründet sein mögen, wo einzelne Gebildetere einer rohen Masse gegenüberstehen und die niederen Schichten der Gesellschaft mit bitterem Neide zu bevorzugten Classen emporsehen, fallen um so mehr weg, je mehr die Bildung Gemeingut wird und

je lebendiger in jedem Einzelnen das Bewußtsein, daß dem Talent und der ausdauernden Anstrengung keine Stellung durch traditionelle Schranken verschlossen ist. „Alle Furcht vor solchen Folgen," sagt Lyell in der Beschreibung seiner zweiten Reise nach den Vereinigten Staaten, auf welcher er den Einrichtungen und Resultaten der Volkserziehung eine besondere Aufmerksamkeit widmete, „alle Furcht vor solchen Folgen ist in den vorgerückteren Staaten der amerikanischen Union in schnellem Verschwinden. Es ist von den Reichen anerkannt, daß, wo die freien Schulen am besten sind, das Volk sich am wenigsten der Unmäßigkeit hingiebt, daß es sparsamer ist, daß es mehr Achtung für Eigenthum und Gesetze hat, daß es conservativer ist und weniger durch socialistische und andere revolutionäre Lehren fortgerissen wird. Weit davon entfernt, daß es charakteristisch für die arbeitenden Classen ist, träge zu sein, wo sie am besten unterrichtet werden, überarbeiten die Neuengländer im Gegentheil viel zu sehr Körper und Geist. Sie bilden bessere Vorläufer, wenn sie in einem Blockhause in den fernen Wäldern ein rauhes Leben ertragen, als der ungebildete Schotte oder Irländer. Und die Fabrikmädchen von Lowell, die ihre „Gabe" mit ihren eigenen Gedichten und Aufsätzen veröffentlichen, arbeiten zwölf Stunden des Tages und sind bis jetzt noch nicht um ein Zehnstundengesetz eingekommen." (a. a. O. I. S. 220, f.) Wir fügen hinzu, daß die rührigere und erfolgreichere Arbeit denkender und selbständiger Männer auch der Sklavenarbeit der südlichen Staaten immer mehr Terrain abgewinnt, und daß darum, wenn auch die letzteren durch ihren politischen Fanatismus einen augenblicklichen Sieg erfechten, doch der eigentliche Schwerpunct des nationalen Reichthums und der nationalen Macht und die Hoffnung auf die Zukunft der Vereinigten Staaten in den nördlichen Staaten liegt. Noch im Jahre 1671 freilich konnte Sir William Berkeley, welcher beinahe vierzig Jahre lang Gouverneur von Virginien war, in der vollen Naivität eines hochkirchlichen Cavaliers, wie sie sich dort niedergelassen hatten, um in der neuen Welt nichts zu lernen und nichts zu vergessen, nach England berichten: „Ich danke Gott, daß es bei uns keine Freischulen und keine Presse gibt, und ich hoffe, wir sollen in den nächsten hundert Jahren noch keine haben, denn Lernen hat Ketzerei, Ungehorsam und Sectirerei in die Welt gebracht, und die Presse hat sie, nebst Schmähschriften gegen die beste Regierung, verbreitet. Gott bewahre uns vor beiden." (Bancroft, I. S. 491; Baird, S. 327, Anm.; Lyell, I. S. 200; Wimmer, S. 128.) Berkeley's Urtheil war von seinem Standpuncte aus ganz richtig, seine Hoffnung aber betrog ihn arg. Denn genau hundert Jahre später befanden sich gegen die von Pitt umsonst gewarnte „beste Regierung" die nordamerikanischen Colonien bereits in offenem Aufstande, gewiß nicht ohne Mitwirkung der Freischulen und der Presse, und an ihrer Spitze ein anderer Virginier, George Washington, der in seinem am 9. Juli 1799 aufgesetzten letzten Willen über hundertundfünfzig von zwei Gesellschaften ihm überlassenen Actien im Gesammtwerth von ungefähr 30,000 Dollars zu Gunsten der Gründung einer Centraluniversität verfügte und dies Vermächtnis mit folgenden Worten begründete: „— es ist für mich jederzeit eine Quelle ernster Erwägung gewesen, zu sehen, wie die Jugend dieser Vereinigten Staaten um ihrer Erziehung willen in fremde Länder geschickt wird, oft bevor nur ihr Geist zu einiger Selbständigkeit gelangt ist und sie von den Vorzügen ihrer eigenen Heimat nur irgend entsprechende Vorstellung gewonnen hat, wobei sie dann nicht bloß nur allzu häufig verschwenderische und ausschweifende Sitten sich aneignet, sondern auch Grundsätze, welche mit einer republikanischen Verfassung und den wahren und ursprünglichen Freiheiten der Menschheit unverträglich sind, und später nur selten wieder abgelegt werden. Aus diesen Gründen ist es mein heißer Wunsch gewesen, einen Plan in liberalem Maßstabe dargelegt zu sehen, wonach zusammenhängende Vorstellungen in allen Theilen dieses wachsenden Staates ausgebreitet und alle örtlichen Eingenommenheiten und staatlichen Vorurtheile von unseren nationalen Berathungen in so weit beseitigt würden, als es die Natur der Dinge erlaubt, oder vielmehr fordert. Indem ich nun mit lebhaftestem Interesse

auf die Verwirklichung eines meiner Anſicht nach ſo wünſchenswerthen Gegenſtandes mein Augenmerk richtete, vermochte ich kein Mittel zur Erfüllung jenes Zweckes für geeigneter zu halten, als die Errichtung einer Univerſität in einem Mittelpuncte der Vereinigten Staaten, auf welche vermögende und talentvolle Jünglinge aus allen Theilen des Landes geſchickt werden könnten zur Vollendung ihrer Erziehung in allen Zweigen der ſchönen Literatur, der Kunſt und Wiſſenſchaft, in Aneignung der Grundſätze der Politik und einer guten Verfaſſung, und damit — meinem Urtheil nach ein Gegenſtand von der höchſten Wichtigkeit — durch Verbindung unter einander und durch Gründung von Freundſchaft in jugendlichen Jahren, ſie geſchickt würden, ſich in gehörigem Grade frei zu machen von den örtlichen Vorurtheilen und habituellen Eiferſüchteleien, deren oben gedacht wurde, und welche, wenn ſie überhand nehmen, unverſiegbare Quellen für Störungen des öffentlichen Lebens und voll von traurigen Folgen für dieſes Land ſind." (Sparks, I. S. 571 f.). So wurde die zur Zeit der erſten Gründung des nordamerikaniſchen Staatslebens aus religiöſen Gründen ausgeſprochene Forderung einer geordneten Volkserziehung als der unerläßlichen Grundbedingung der bürgerlichen Wohlfahrt zur Zeit, wo jenes Staatsleben zur vollen Selbſtändigkeit ſich erhoben hatte, vom politiſchen Standpuncte aus beſtätigt. Seit dieſer letzten Zeit haben denn die Bemühungen um Erfüllung jener Forderungen einen neuen, nicht wieder aufzuhaltenden Aufſchwung genommen und ſich von Neuengland aus über das ganze Territorium der Vereinigten Staaten immer weiter verbreitet. Wir haben nun dieſe pädagogiſche Bewegung im Einzelnen näher zu betrachten, indem wir von Maſſachuſetts ausgehen, als dem pädagogiſchen Normalſtaate und demjenigen, über welchen uns zugleich die ausführlichſten Nachrichten vorliegen.

Aus der ganzen ſeitherigen Darlegung geht hervor, daß das Intereſſe der Union für die Pädagogik vorzugsweiſe das Intereſſe iſt für eine allgemeine und gleichmäßige Volksbildung. Es liegt daher in der Natur der Sache, daß man bei der Schuleinrichtung auf diejenigen Unterrichtsgegenſtände das Hauptaugenmerk richtete, welche die allgemeine Grundlage für jede weitere Bildung darbieten und Gemeingut werden können, alſo auf die unentbehrlichſten Mittel des geiſtigen Verkehrs, auf Leſen, Schreiben und Rechnen, und auf die nothwendigſten Kenntniſſe aus dem Gebiete der Natur und der Geſchichte, obwohl Horace Mann, der bedeutendſte Förderer des amerikaniſchen Volksſchulweſens, in jener Beſchränkung der Unterrichtsgegenſtände einen Rückſchritt ſieht gegen die Forderung der hochherzigen Pilgerväter, in jeder Stadt von hundert Familien auch eine Grammar school zu gründen. Daß einem jeden die Mittel geboten würden, jene allgemeinſten Kenntniſſe ſich zu erwerben und jeder auch von dieſen Mitteln gehörig Gebrauch mache, erſchien fortwährend als die Hauptaufgabe, und zur Löſung dieſer Aufgabe dient das Syſtem der public schools, common schools oder free schools: public schools (öffentliche Schulen), weil ſie von Staatswegen errichtet werden, common schools (Gemeinſchulen), weil ſie ihren Unterricht allen Schulfähigen gleichmäßig, free schools (Freiſchulen), weil ſie ihn meiſt unentgeldlich darbieten. Zur Charakteriſirung des Zieles, welches der Unterricht in dieſen Schulen zu erreichen ſtrebt, genügt zu bemerken, daß, außer Leſen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen, die Anfangsgründe der Grammatik, Geographie, Geſchichte und Phyſiologie (sic!) nebſt Anleitung zur Buchführung und zum ſchriftlichen Aufſatze die Unterrichtsgegenſtände bilden. Seit den zwanziger Jahren iſt Maſſachuſetts der Hauptvertreter des pädagogiſchen Eifers. Sein 1827 bereits erlaſſenes Schulgeſetz erhielt erſt ſeine volle praktiſche Bedeutung, ſeitdem der vorhin bereits genannte Horace Mann als Secretär des 1837 errichteten Erziehungsrathes (Board of Education) zu Boſton der eigentlichen pädagogiſchen Executive mit Begeiſterung, Umſicht, Energie und ſeltenem praktiſchen Takt ſich bemächtigt hatte. So iſt denn dieſes System of Common Schools, wie Lyell bemerkt, „das Originellſte, was Amerika bis jetzt hervorgebracht hat," jedenfalls wie nichts Anderes ein Gegenſtand der allgemeinen nationa-

len Fürſorge und eines gerechten nationalen Stolzes. Die nähere Betrachtung dieſer Gemeinſchulen hat ſich zu beziehen auf die für Schulzwecke verwandten materiellen Mittel, auf die mit deren Erhebung und Verwendung und überhaupt mit der Leitung des Schulweſens betrauten Behörden, auf die Errichtung und Einrichtung der Schulhäuſer, auf die Lehrer, auf den Schulbeſuch und auf die Methode des Unterrichtes.

Was zunächſt die materiellen Mittel angeht, ſo werden dieſe in den Staaten, in welchen die Einſicht in die Wichtigkeit einer tüchtigen Volkserziehung gründlich Wurzel geſchlagen und gehörige Verbreitung gefunden hat, mit einer wahrhaft großartigen Freigebigkeit gewährt. Schon in den Grundgeſetzen der geſammten Union iſt dafür Fürſorge getroffen. Bekanntlich ſtehen der Bundesregierung eine große Maſſe öffentlicher Ländereien (public lands) zu, welche in den zur Zeit ihrer Aufnahme in die Union noch dünnbevölkerten ſogenannten Landſtaaten liegen. Zu dieſen gehören zunächſt die innerhalb der im Jahre 1783 bereits beſtimmten Grenzen der Union gelegenen Staaten Ohio, Indiana, Illinois, Michigan, Wisconſin und der nördlich vom 31. Breitegrad gelegene Theil von Miſſiſſippi und Alabama. Dazu kamen dann nach und nach Louiſiana mit dem ſüdlich vom 31. Breitegrad gelegenen Theil von Miſſiſſippi und Alabama (1803), ſowie Arkanſas, Miſſouri, Iowa, der weſtlich von Miſſiſſippi gelegene Theil von Minneſote und die Territorien von Kanſas, Nebraska und Oregon nebſt dem Indianergebiet; ferner Florida (1819) und endlich Neumexiko und Californien (1828). Die Geſammtmaſſe der öffentlichen Ländereien in all dieſen Gebieten wird auf 1,584,000,000 Acres geſchätzt; ausſchließlich der Ländereien in Oregon, Californien, Neumexiko, Utah, Kanſas und Nebraska umfaſſen ſie nach genauer Meſſung 471,892,439 Acres (vrgl. Americ. Almanac. 1857, S. 228). Die öffentlichen Ländereien ſind nun in ſogenannte Stadtſchaften (townships)*) von 6 engliſchen Quadratmeilen eingetheilt, und ein Sechszehntel jeder Stadtſchaft darf nicht vom Congreß zur Vermehrung der Staatsmittel veräußert, ſondern muß für Schulzwecke verwandt werden. Dies bildet die allgemeine Grundlage des Schulfonds, die den einzelnen Staaten nicht ſelten noch durch beſondere Schenkungen der Bundesregierung vermehrt wird: bis zum Jahre 1849 waren auf dieſe Weiſe im Ganzen noch 10,785,253 Acres für Volksſchulen, 623,951 für Univerſitäten geſchenkt worden. Dieſen Stiftungen der Geſammtunion fügen dann die einzelnen Staaten noch beſondere Stiftungen bei, ferner werden meiſt die Intereſſen des vom Ueberſchuß der Staatseinkünfte der Union dem einzelnen Staate zukommenden Antheils (surplus revenue, gewöhnlich deposit fund genannt), wohl auch die Einkünfte ſonſtigen Staatseigenthums, z. B. der Salinen von Indiana, ſo wie Gebühren für Verſteigerungen, Geſchäftsconceſſionen und Gründung von Actiengeſellſchaften, auch Geldſtrafen für die öffentlichen Schulen angewieſen. Eine Hauptquelle der Geldmittel für Schulzwecke, zumal in den nordöſtlichen Staaten, welche bei Gründung der Union ſchon zu ſtark bevölkert waren, um viel disponibles Land darzubieten, bildet die Selbſtbeſteurung, wobei eigentlich das geſammte ſteuerbare

*) Eine Stadtſchaft, town, township, iſt wohl zu unterſcheiden von einer Stadt in unſerem Sinne, einer city. Während unter der letzteren ein Inbegriff einer größeren Zahl (ungefähr bis zu 10,000 Einwohnern) in demſelben Raume exiſtirender Hausweſen verſtanden wird, welche unter der Leitung beſonderer Beamten (Mayor und Aldermen) ſtehen, bezeichnet town und township in den Vereinigten Staaten nur eine beſtimmte Abtheilung Landes, insbeſondere die je 36 Q.-M. oder 23,040 Acres betragenden Abtheilungen, in welche die Staatsländereien eingetheilt ſind. Wird eine ſolche „Stadtſchaft" bevölkert, ſo bildet ſie unter beſonderer Verwaltung eine politiſche Gemeinde und auch eine Schulgemeinde; ſammelt ſich irgendwo in ihr eine größere Zahl von Wohnungen und Einwohnern, ſo können dieſe unter eigener Verwaltung eine eigentliche Stadt, eine city bilden, die dann entweder unter dem weiteren Begriff der town oder township mit befaßt iſt, oder dieſen entgegengeſetzt wird, inſofern ſie eben die nicht zur city gehörenden Beſtandtheile der town im weiteren Sinne bezeichnen.

Eigenthum des Staates den Schulfond bildet, von welchem jährlich durch Beſteuerung die für Erhaltung der Schulen nöthige Summe erhoben wird. Endlich wird in einigen Staaten, z. B. Rhode-Island und Michigan, wenn der Ertrag des Schulfonds und der Beſteurung nicht ausreicht, der Reſt auf die zahlungsfähigen Eltern der Schulkinder ausgeſchlagen, alſo ein eigentliches Schulgeld erhoben; doch ſcheint man dieſem Verfahren im Allgemeinen wenig günſtig zu ſein, da es beim Fehlen des Schulzwanges manchen Eltern eine Veranlaſſung wird, ihre Kinder der Schule zu entziehen. Auch ein ſehr großer Schulfond gilt einſichtsvollen Pädagogen der Union nicht für ein Glück, weil er das pädagogiſche Intereſſe der Bevölkerung zu leicht einſchlummern läßt. Dies geſchah z. B. in Connecticut mit ſeinem über zwei Millionen Dollars betragenden Schulfond, und wenn in dieſem Staate im Laufe des letzten Jahrzehnts durch die allmählig ſich ausbreitende Ueberzeugung von der unſchätzbaren Wichtigkeit einer tüchtigen Volksbildung bedeutende pädagogiſche Erfolge erreicht worden ſind, ſo geſchah dies nicht wegen, ſondern trotz des bedeutenden Schulfonds. „Schulfonds," ſagt Dr. Wayland ſehr treffend, „ſind ſchätzbar als ein Gewürz, nicht als ein Nahrungsmittel, und ſie ſollten niemals ſo groß ſein, daß ſie eine gehörige perſönliche Anſtrengung auf Seiten der Eltern unnöthig machen." Solche Erwägungen waren es denn auch, welche die Regierung von Maſſachuſetts beſtimmten, eine Vermehrung des Schulfonds zu verbieten, als dieſer im Jahre 1850 das durch Beſtimmung von 1834 feſtgeſetzte Maximum von einer Million D. erreicht hatte. Man hatte ſich dabei nicht verrechnet: im Jahre 1852 wurden in Maſſachuſetts bei einer Bevölkerung von 994,514 an freiwilligen Geldbeiträgen für Schulzwecke 910,216.04 D. *) und Naturalien im Werthe von 39,778.87 D. aufgebracht, im Ganzen alſo in runder Summe 950,000 D., faſt ein Dollar auf den Kopf: 2,200,000 fl. bei einer Bevölkerung, welche die des Großherzogthums Heſſen nur wenig überſteigt. Im Jahre 1855 betrug die durch Beſteurung für Schulzwecke aufgebrachte Summe 1,137,407.46 D. bei 1,133,123 E. Dabei beſteht der einzige Zwang, welcher geübt wird, darin, daß, um ihren Antheil vom Staate zu erhalten, jede Stadtſchaft eine beſtimmte Summe — 1½ D. für jedes ſchulfähige Kind — ſelbſt aufbringen muß; aber in der Regel überſteigt die ſo aufgebrachte Summe den erforderten Betrag durchſchnittlich um das Dreifache, bei einzelnen Orten um mehr als das Sechsfache. In Maine exiſtirt gar kein Schulfond, aber jeder Diſtrict iſt gehalten, nach Maßgabe ſeiner Einwohnerzahl oder ſeines Vermögens eine Summe für Schulzwecke aufzubringen. Unterläßt dies eine Stadtſchaft oder ein Diſtrict, ſo verfällt er in eine Geldſtrafe (vrgl. Mayhew, popular education, S. 366 ff.). Von dieſer Opferwilligkeit für pädagogiſche Zwecke, wodurch neben den Neuenglandſtaaten von den mittleren namentlich New-York und Pennſylvanien, von den weſtlichen Ohio und Michigan ſich auszeichnen, findet ſich freilich in den ſüdlichen Staaten nur wenig. Zwar ſind auch hier Schulordnungen erlaſſen und Fonds durch die allgemeine Grundlage der Schulländereien begründet, das iſt aber auch faſt alles, was manche dieſer Staaten zu berichten haben: die Sklaverei ſetzt der Verbreitung einer allgemeinen, tüchtigen Volksbildung unüberwindliche Hinderniſſe entgegen. Die Antwort, welche nach Lyell (a. a. O. II. S. 153) ein reicher Eigenthümer in Louiſiana auf die Frage gab, warum er ſeinen Sohn nicht auf ein Colleg ſchicke, iſt in dieſer Beziehung ſehr charakteriſtiſch: „Weil er mich 450 D. jährlich koſten würde, und ich daher meinem Sohn drei Neger mehr hinterlaſſen kann, wenn ich ſterbe." Bekanntlich übrigens iſt es dieſem ſchwarzen Surrogat für die mangelnde Bildung der weißen Herrn ſelbſt nicht einmal geſtattet, leſen und ſchreiben zu lernen. Doch nehmen ſich hie und da die Sonntagsſchulen der Bildung von Negerkindern auf erfolgreiche Weiſe an. —

*) Bei Angabe von Summen in Dollars bedeuten die hinter dem Punct ſtehenden Ziffern die Cents.

Die Behörden, welche über die reichen zur Förderung des Schulwesens bestimmten Mittel zu verfügen haben, sind so organisirt, daß der kleinsten Schulgemeinde, den sogenannten Schuldistricten, in welche jede Stadtschaft zerfällt, ein Districtscomité vorsteht. Die verschiedenen Districtscomité's stehen wieder unter dem Schulcomité der Stadtschaft, und an der Spitze des Schulwesens des ganzen Staates steht, damit die Leitung des Ganzen in Einer Hand liege, ein Oberaufseher, Superintendent schlechtweg oder Superintendent of public instruction, auch Schoolcommissioner genannt, welcher meist einen Erziehungsrath (Board of education) zur Seite hat, daher auch wohl — z. B. in Massachusetts — Secretary of the board of education heißt. Er hat die Jahresberichte aus den verschiedenen Districten zu sammeln und sich durch Visitationsreisen von dem Zustande und den Bedürfnissen eines jeden zu überzeugen. Im Allgemeinen ist hervorzuheben, daß in keinem andern Zweige des öffentlichen Lebens der bestimmende Einfluß von oben herab so bedeutend ist, als gerade auf dem pädagogischen Gebiete. Die Befürchtung, daß dieser Einfluß zur Durchführung freiheitsfeindlicher Tendenzen bei der heranwachsenden Generation misbraucht werden könne, die in England der Grund ist, aus welchem man den Einfluß der Regierung von der Volksbildung so eifersüchtig fernhält und geneigt ist, in dem deutschen Volksschulwesen nur eine politische Drillmaschine für absolutistische Zwecke zu erkennen, diese Befürchtung fällt in einem Lande weg, wo die Regierung aus der Mitte des Volkes durch dessen freie Wahl stets erneuert wird. Man läßt sich daher die Oberleitung des Staates gern gefallen und würde selbst gegen Schulzwang nichts einzuwenden haben. In der That hat einmal der treffliche Horace Mann, durch theilweise schlechten Schulbesuch misмuthig gemacht, selbst auf Einführung des Schulzwanges angetragen, und seine Anträge wurden nicht etwa um des Princips willen verworfen, sondern weil man dem gesunden Sinne des Volkes selbst die dann um so nachhaltigere Beseitigung des Misbrauches glaubte zutrauen zu können. (Wimmer, S. 138.)

Das Erste nun, worauf es bei der Einrichtung eines geordneten Volksschulwesens ankommt, ist die Herstellung einer entsprechenden Stätte für den Unterricht, die Erbauung wohlgelegener und wohleingerichteter Schulhäuser. Hierin besteht gerade einer der Glanzpuncte des nordamerikanischen Schulsystems: in nichts Anderm tritt so deutlich hervor, was der von traditionellem Schlendrian unbehinderte Eifer eines rührigen Volkes vermag. Was die ausgezeichnetsten Pädagogen der Union in dieser Rücksicht verlangen, wird zum größten Theil aus den Bemerkungen hervorgehen, welche Horace Mann in seinem Berichte über die im Jahre 1843 von ihm unternommene pädagogische Reise, rücksichtlich der deutschen Schulhäuser, sagt: *) „In Preußen und andern Staaten Deutschlands, welche ich besuchte, waren die Schulhäuser sehr ordinär. Ich muß hier eine Ausnahme zu Gunsten Leipzigs machen, das außerdem, daß es eines der besten, wo nicht das beste Unterrichtssystem hat, das sich in irgend einer Stadt Deutschlands findet, auch ausgezeichnete Schulhäuser besitzt, und dasjenige, welches zu-

*) Ich muß dieses Citat aus dem 7. Report von H. Mann nach der Uebersetzung bei Wimmer, S. 182 f. geben, indem mir gerade von diesem Report das Original nicht zu Gebot ist — vielleicht in Folge einer allzu zarten Rücksicht des amerikanischen Freundes, dem ich die Mittheilung der übrigen verdanke. Doch mag es uns zu einigem Troste gereichen, daß Emerson seinen Artikel über das Schulhaus mit einem Motto aus Cousin's Bericht eröffnet, worin dieser gerade ein deutsches Schulgebäude, das des katholischen Schullehrerseminars zu Brühl, als musterhaft darstellt: „so anständig und schön das Innere des Gebäudes ist, so angenehm sind auch seine äußeren Umgebungen. Das Haus liegt frei an der schönsten Seite der Stadt, und steht mit dem Schlosse durch einen Zwischenbau und das ehemalige Orangerie-Gebäude in Verbindung (Emerson macht daraus: and has no communication with any other building); es hat eine heitere und reizende Aussicht auf die herrliche Umgegend, einen großen Gemüsegarten, einen bequemen Hofraum und ein Paar kleiner Plätze zu Blumengärtchen (vergl. Bericht des Herrn M. V. Cousin u. s. w., übersetzt von Kröger, Altona 1832 ff. II, S. 244).

letzt als Freiſchule für arme Kinder errichtet wurde, iſt das beſte. Doch eine ſehr ſchätzbare Eigenſchaft haben alle größeren Schulhäuſer, daß ſie nämlich in Claſſenzimmer eingetheilt ſind und ein ganzes Zimmer für eine jede Claſſe beſtimmt iſt, ſo daß keine Unterbrechung der einen Claſſe durch eine andere ſtattfindet. Aber die Zimmer ſind klein in jeder Richtung, ausgenommen den Abſtand der Sitze von dem Boden. In dieſer Hinſicht gleichen ſie unſern alten Schulen. Ich ſah ſelten ein Kind, das ſitzend den Boden mit ſeinen Füßen berühren konnte. Auch ſah ich keine einzige öffentliche Schule in Deutſchland, wo jeder Schüler, oder jede zwei Schüler, ein Pult für ſich gehabt hätten. Auffallend iſt es in faſt allen preußiſchen und ſächſiſchen Schulhäuſern, daß ſie die Wohnzimmer für den Lehrer und ſeine Familie enthalten. — An vielen Orten in Holland fand ich, daß man Anordnungen nach wiſſenſchaftlichen Grundſätzen getroffen hatte, um die Lehrſtuben gehörig zu wärmen und mit reiner Luft zu verſehen, aber in Deutſchland nirgends. In den Schulen dieſes Landes, ob hoch oder niedrig, zeigte ſich ein erſtaunlicher Grad von Unwiſſenheit oder Unaufmerkſamkeit auf die Geſetze der Geſundheit und des Lebens, ſo weit ſie das Athmen reiner Luft betreffen. Die Atmoſphäre der Stuben war oft unerträglich. In den heißeſten Sommertagen war oft nur ein einziges Fenſter in einem mit Kindern vollgeſtopften Zimmer offen; und wenn die Thüre beim Gehen und Kommen geöffnet wurde, ſchloß man die Fenſter. Die Oefen gleichen ſo ziemlich denen, die wir air-tight nennen, und werden oft von außen geheizt, ſo daß ſelbſt der wenige Luftwechſel verloren geht, der durch den Zug im Ofen hervorgebracht wird. Auf meine häufige Nachfrage, wie man die Zimmer lüfte, war die allgemeine Antwort: mit Oeffnen der Thüre oder des Fenſters — eine ſehr ungenügende Theorie, und eine, die, wie ich fürchte, nicht immer zur Anwendung kommt. Uebrigens nahmen bis zum Jahre 1830 auch die amerikaniſchen Schulhäuſer an den von Hor. Mann gerügten Mängeln noch Theil; noch im Jahre 1843 berichtete Sam. Young, damals Schulſuperintendent des Staates New-York, nach einer Viſitation: „Nur 544 von 9368 Schulhäuſern, die viſitirt worden ſind, enthielten mehr als ein Zimmer; bei 7313 fehlte jeder angemeſſene Spielplatz; beinahe 6000 waren ohne paſſende Sitze und Pulte, beinahe 8000 ohne gehörigen Ventilationsapparat, und über 6000 ohne irgend eine Art von Abtritt, während von den übrigen nur etwa 1000 beſondere Abtritte für Knaben und Mädchen hatten! Und in dieſen erbärmlichen Locales voll aufgehäuften Schmutzes und Moders, ohne geſunde Luft, oder in Ermangelung genügenden Schutzes den Unbilden der Elemente ausgeſetzt, ohne Gelegenheit für die nothwendige Bewegung und Erholung, ohne Bequemlichkeiten zum Lernen, zuſammengepfropft auf Bänken, die in keiner Lage einen Augenblick Ruhe möglich machen, und verhindert, ohne die gröblichſte Verletzung von Züchtigkeit und Scham auch nur ein natürliches Bedürfnis zu befriedigen, müſſen mehr als 200,000 über die verſchiedenen Theile des Staates zerſtreute Kinder eine durchſchnittliche Periode von acht Monaten während eines jeden Jahres ihrer Schulzeit zubringen! Hier ſollen die erſten Belehrungen über das menſchliche Leben, die Anfangsgründe der Moral, die Regeln des geſelligen Verkehrs den bildſamen Herzen eingeprägt werden. Hier ſoll der Knabe die Form empfangen für ſeinen bleibenden Charakter und die Elemente für ſeine künftige Berufsthätigkeit ſich aneignen; und hier ſoll die natürliche Zartheit des Mädchens, eine der charakteriſtiſchen Zierden ſeines Geſchlechtes, durch Lehre und Beiſpiel zur Reife entwickelt werden! Iſt es unter ſolchen Verhältniſſen zu verwundern, daß vielmehr ein frühzeitiger und unbeſiegbarer Widerwille gegen die Erwerbung von Kenntniſſen den jungen Herzen mitgetheilt wird? daß das Schulhaus mit unverhehlter Abneigung betrachtet wird, und daß Eltern, denen es darauf ankommt, ihre Kinder an Leib und Seele geſund zu erhalten, ſie von der Diſtrictsſchule zurückhalten und ſie irgendwo anders unterrichten laſſen?“ (Mayhew, a. a. O. S. 377 f.). Sobald einmal die allgemeine Aufmerkſamkeit auf dieſe Misſtände gelenkt war, konnte es nicht fehlen, daß man gerade auf dieſem Gebiete ſich eifrigſt um Abhülfe bemühte. Der praktiſche Sinn des Amerikaners iſt nicht geneigt, wie es etwa der Deutſche thut, das

innere Leben des Menſchen ſo ſehr als die Hauptſache zu betrachten, daß äußere Verhältniſſe dagegen als indifferent erſcheinen, und anzunehmen, daß, wenn nur für das Innere gehörig geſorgt ſei, das Aeußere ſich dann von ſelbſt machen werde; vielmehr ſchlägt er die Abhängigkeit der Seele vom Leibe und der geiſtigen Thätigkeit des Menſchen von ſeiner Umgebung ſehr hoch an, und ſo konnte ihm ebenſowenig der innige Zuſammenhang verborgen bleiben, zwiſchen einem gut angelegten, paſſend gelegenen, wohlgebauten und eingerichteten Schulhauſe und zwiſchen der Ordnungsliebe, der Wohlgeſittetheit, dem intellectuellen Fortſchritt und der Bildung des geſelligen und ſittlichen Gefühls der Schüler, als der Einfluß eines ſolchen Schulhauſes auf den ganzen Diſtrict, worin es liegt (H. Mann, s. ann. report., p. 30). Eine größere Aufmerkſamkeit wurde dem wichtigen Gegenſtande zuerſt zugewendet durch die im Jahre 1830 erſchienene Preisſchrift von Dr. Alcott, daran ſchloßen ſich dann ſeit 1838 die eingehenden Berichte von H. Mann; auch die verdienſtvolle Schrift „The School and the Schoolmaster" von A. Potter und George B. Emerſon, (New-York, 1842) ſchließt mit einem Abſchnitte über das Schulhaus (S. 526 ff.), der über deſſen Lage, Größe, Bauart, Einrichtung und ſchließlich beſonders über Licht, Wärme und Ventilation handelt *); dieſelben Gegenſtände werden ausführlicher in Mayhew Popular education (S. 376 — 410) behandelt, wo ſich auch, ebenſo wie in der Schrift von Potter und Emerſon und in H. Mann's annual report Pläne und Abbildungen von Schulhäuſern finden. Das eigentliche epochemachende Hauptwerk aber iſt Henry Barnard's School Architecture or contributions to the improvement of school houses in the United States. 4. ed. New-York 1850. 424 pp. 8, ein Werk, welchem das

*) Im Sommer wird die Ventilation einfach durch Oeffnung der Fenſter bewerkſtelligt, die aber nicht, wie bei uns, aus thürartig aufgehenden Flügeln beſtehen, ſondern aus zwei übereinander befindlichen Schiebern, ähnlich denjenigen an unſern Poſt- und Eiſenbahnwagen. Indem nun abwechſelnd der obere mehr oder weniger heruntergelaſſen und der untere hinaufgeſchoben wird, kann ſowohl für Entlaſſung der warmen und verdorbenen Zimmerluft, als für Zulaſſung friſcher mit Bequemlichkeit geſorgt werden. Für den Winter iſt die Ventilationseinrichtung complicirter und hängt mit der Feuerung zuſammen. Dieſe wird durch ein Mittelding zwiſchen Camin und Ofen bewerkſtelligt, welches in der Nähe des Eingangs in das Schulzimmer errichtet iſt und mit dem Camin gemein hat, daß es gemauert iſt und einen offenen, vom Zimmer aus ſichtbaren Feuerplatz hat, mit dem Ofen aber, daß es von der Wand getrennt iſt und jener Feuerplatz durch einen Schieber völlig oder mehr oder weniger verſchloſſen werden kann. Nach oben mündet er in ein eiſernes Rohr, welches durch die ganze Länge des Zimmers ſich hinzieht und zunächſt der dem Ofen entgegengeſetzten Seite durch die Decke des Zimmers und das Dach des Hauſes ausmündet. An dieſer dem Ofen entgegengeſetzten Zimmerwand befinden ſich nun zwei hohle Säulen, welche zunächſt dem Fußboden nach dem Schulzimmer hin Oeffnungen haben, nach oben aber in einen Luftbehälter münden, der ſchließlich in Form eines weiten Rohres den durch Decke und Dach aufſteigenden Theil des Ofenrohrs umgiebt, ſo jedoch, daß hier oben keine Luft aus dem Zimmer zutreten kann, ſondern nur durch jene in der Nähe des Fußbodens befindliche Oeffnung der Säulen. Indem nun die zwiſchen dem weiteren Rohre und dem Ofenrohre befindliche Luft durch letzteres erwärmt wird und durch das Dach entweicht, entſteht in dem Luftbehälter und in den Säulen Zug, und durch die unteren Oeffnungen der Säulen tritt fortwährend Luft aus dem Zimmer ein, um ſo durch das Dach entführt zu werden. Was auf dieſe Weiſe hier entweicht, wird auf der entgegengeſetzten Seite wieder zugeführt. Der Ofen iſt nämlich auf der der Feueröffnung entgegengeſetzten, alſo der Zimmerwand zugekehrten, ſowie auf den beiden Nebenſeiten mit einer zweiten Mauer umgeben. Der Zwiſchenraum von etwa 4—10 Zoll im Durchmeſſer iſt ſonſt geſchloſſen und communicirt nur nach oben durch runde Oeffnungen mit der Zimmerluft und nach unten durch eine rückwärts vom Ofen unter der Hausflur herlaufende Röhre mit der äußeren Luft. Indem nun die in jenem Zwiſchenraume befindliche Luft durch die Ofenhitze erwärmt wird und durch die oberen Oeffnungen entweicht, und durch dieſe Röhre immer friſche Luft aus dem Freien zutritt, bleibt das Schulzimmer ſtets mit warmer friſcher Luft erfüllt, indem die abgekühlte und verdorbene auf der entgegengeſetzten Seite durch die Bodenöffnungen der Säulen abzieht. Vergl. The school and the schoolmaster a. a. O. S. 534 ff.

Edinburgh Review (Okt. 1850) das Zeugnis gab, daß über die zweckmäßigſte und geſchmackvollſte Bauart der prachtvollen Landhäuſer der engliſchen Ariſtokratie keine Schrift exiſtire, wie dieſe über die nordamerikaniſchen Volksſchulhäuſer. Nach ſolchen Bemühungen ſind dann in den letzten Jahren wenigſtens in den pädagogiſch regſamſten Staaten der Union die Schulhäuſer auf eine ſehr zweckmäßige Weiſe neu gebaut oder verbeſſert worden, und wenn die Landſchulhäuſer den weſentlichſten Anforderungen genügen, ſo können die neuen Stadtſchulhäuſer erſten und zweiten Ranges wahrhaft muſterhaft genannt werden. In einer ihrer Beſtimmung entſprechenden Lage und geräumig, haben ſie beſondere Eingänge für beide Geſchlechter, beſondere Vorhallen zum Ablegen von Kleidungsſtücken und mit Waſchapparat verſehen, namentlich aber beſondere Abtritte am Ende des Spielhofs; überall finden ſich geräumige Zimmer mit guter Beleuchtung, Lüftung und Heizung, letztere durch einen Thermometer regulirt, eine Wanduhr, die nöthigen Wandtafeln und Wandkarten und namentlich bequeme Sitze und Pulte, meiſt nur für je einen oder zwei Schüler, ſo daß nicht bloß die Kinder bequem ſitzen und ſtehen und, ohne andere zu ſtören, hinter den Stühlen durchgehen können, ſondern auch der Lehrer mit Leichtigkeit zu jedem Schüler kommen kann, hie und da auch niedrige Armſtühlchen für kleine Kinder; eine Glocke verkündet den Beginn der Schule, den Schluß der Erholungszeit, und für dieſe finden ſich zuweilen bedeckte und geſchloſſene Spielhallen, um auch bei ungünſtiger Witterung den Kindern heilſame Bewegung möglich zu machen, für welche auch ſonſt durch eiſerne Kugeln zur Uebung der Kraft und Gewandtheit (dumb-bells), durch Schaukeln (see-saws) und anderen Spielapparat geſorgt iſt; dem Lehrer, wie den Schülern, kommen endlich nicht ſelten beſondere Schulbibliotheken zu gute. Als beſonders charakteriſtiſch tritt uns aus dieſem Allen die Sorge für die leibliche Geſundheit und Bequemlichkeit der Schüler entgegen, welche dieſen durch Erfüllung ſolcher äußeren Bedingungen ſchon den Aufenthalt in der Schule ſo angenehm und die Erfüllung der Forderungen der Ordnung, der Ruhe und des Anſtandes ſo leicht als möglich zu machen ſucht. Namentlich ſind gleichmäßige Wärmung, zweckmäßige Beleuchtung, gehörige Lüftung die ſtets wiederkehrenden Loſungsworte amerikaniſcher Schulmänner: in dem ſchon erwähnten Werke von Potter und Emerſon wird in Uebereinſtimmung mit dieſer Eigenthümlichkeit neben den unentbehrlichſten Gegenſtänden des Volksunterrichtes auch die Phyſiologie aufgeführt und, als Lehre von den Geſetzen unſrer eignen Conſtitution, noch vor Geographie und Geſchichte geſtellt, und in Mayhew's gleichfalls bereits öfter angeführter Schrift wird die intellectuelle, moraliſche und religiöſe Erziehung auf 66 Seiten abgethan, während die Beſprechung der phyſiſchen Erziehung einen doppelt ſo großen Raum einnimmt unter den Titeln: die Wichtigkeit phyſiſcher Erziehung, die Geſetze der Geſundheit, die Theorie des Athmungsproceſſes (Philosophy of Respiration), die Erziehung der fünf Sinne. Wir ſchließen dieſe Erörterung über die Schulhäuſer mit einer Bemerkung deſſelben Verfaſſers (S. 405): „Manche Leute ſcheinen zu glauben, daß aller Unterricht in unſeren Schulen von Lehrern und Lehrerinnen ausgehe. Aber die Sache verhält ſich ganz anders. Mitſchüler, Nachbarn und andere Leute lehren durch Wort und Beiſpiel und insbeſondere ſind auch die Schulhäuſer Lehrer. Und o! welche Lehren der Gemeinheit, der Sünde, der Verderbtheit theilen ſie zuweilen mit!" — Daran reihe ſich dann das Schlußwort: „Wenn ein Haus in einem Diſtrict angenehmer gelegen iſt, bequemer eingerichtet und beſſer geheizt, einladender durch ſein geſammtes Ausſehen und erhebender durch ſeinen Eindruck, als alle andern, ſo ſollte dies Haus das Schulhaus ſein."

Was bisher beſprochen worden iſt, Geldmittel, wohleingerichtete Schulhäuſer, zweckmäßige Unterrichtsmittel, das ſind Dinge, welche ein mit materiellen Mitteln verſehenes und von pädagogiſchem Sinn und Eifer erfülltes Volk in kurzer Zeit herſtellen kann, und ſie bilden die Glanzſeiten des Volksſchulweſens der Union. Dagegen gehört eine hinreichende Anzahl von tüchtigen Lehrern, Gewöhnung an regelmäßigen Schulbeſuch

und allgemeine Anwendung einer zweckmäßigen Methode zu den guten Dingen, deren Herſtellung Weile haben will, und die wir daher bei dem ſeinen Grundgedanken nach freilich alten, aber ſeiner wirklich durchgeführten Organiſation nach noch neuen Unterrichtsſyſtem der Vereinigten Staaten nicht in ſolcher Vollkommenheit erwarten dürfen, als ſie ſich z. B. in dem Erziehungsweſen unſeres deutſchen Vaterlandes vielfach finden.

In dem Berichte des Schulcomités von Mancheſter in Maſſachuſetts vom Jahr 1840 (Abstract etc. p. 18), findet ſich folgender Paſſus: „Napoleon ſoll einmal zu Madame Campan, einer ausgezeichneten Erzieherin in ſeinen Dienſten, geſagt haben: „„Die alten Unterrichtsſyſteme taugen nichts! Was fehlt uns, damit die Jugend von Frankreich eine gute Erziehung erhalte?““ „„Mütter!““ antwortete Madame Campan. Der Kaiſer war über dieſe Antwort betroffen. „„Siehe da,““ ſagte er, „„ein Erziehungsſyſtem in einem einzigen Worte!““ Wenn dieſelbe Frage, ſo fahren die Berichterſtatter fort, an das unterzeichnete Comité gerichtet würde, was alſo bei uns ſelbſt im Gebiete des Volksſchulweſens fehle, damit die Jugend von Maſſachuſetts eine gute Erziehung erhalte, ſie würden antworten: „„Lehrer, — ſolche, die ihre Berufsarbeit verſtehen, ſie hochhalten, ſie begreifen und ſich ihr vollſtändig widmen.““ An ſolchen Männern fehlt es nun, das iſt die allgemeine Klage in den Vereinigten Staaten, noch ſehr. Ganz abgeſehen von der Kürze der Zeit, ſeit welcher das Bedürfnis nach tüchtigen Lehrern erſt allgemein empfunden wird, läßt es ſich von vornherein nicht erwarten, daß viele talentvolle und ſtrebſame junge Männer in einer ſo entſchieden auf materiellen Gewinn gerichteten Umgebung ſich ausſchließlich einem Berufe widmen werden, der wenigſtens für jetzt noch einen verhältnismäßig ſehr beſcheidnen Lohn verſpricht, daß man gerade in Amerika geneigt ſein werde, die goldnen Worte Guizot's zu beherzigen: „Dennoch weiß ich ſehr wohl, daß alle Fürſorge des Geſetzes, alle Mittel, über welche die öffentliche Gewalt gebietet, nie dazu führen können, die einfache Stellung eines Elementarlehrers ſo anziehend zu machen, als ſie nützlich iſt. Die Geſellſchaft kann demjenigen, welcher ſich ihr widmet, nicht alles vergelten, was er für ſie thut. In den ſchweren Verpflichtungen, die er übernimmt, iſt weder großes Vermögen, noch ein weithin ſchallender Ruf zu erwerben. — — Es iſt nöthig, daß ein tiefes Gefühl von der ſittlichen Bedeutung ſeines Werkes ihn beſeele und ſtütze; daß jenes reine Vergnügen, der Menſchheit zu dienen und im Stillen ihre Fortſchritte zu fördern, ihm der eigentliche Lohn ſeiner Arbeit werde. Sein Ruhm iſt es, — — für die Menſchen zu arbeiten und die Belohnung von Gott zu erwarten.“ Der Mangel an Lehrern von ſolcher Befähigung und Geſinnung wird von nordamerikaniſchen Erziehern ſelbſt ſchwer empfunden, wenn ſie auch ihr Land von jenem Grade von Indolenz freiſprechen dürfen, welcher z. B. in Waldbach, dem Pfarrdorfe unſres Oberlin, den altersſchwachen Schweinhirten zum Schulmeiſter umſchuf (Mayhew a. a. O., S. 416: This anecdote may evince a degree of stupidity not to be met with in this country). Die wenigſten Lehrer in den Vereinigten Staaten ſind zu ihrem Amte durch eigentliche Berufsſtudien vorbereitet, die meiſten bringen zum Lehramte nur eine gute Schulbildung mit, andere ſind Autodidakten, noch andere ſtudieren auf einem College und erwerben ſich die Mittel dazu, indem ſie einige Monate im Jahre ein Lehramt verſehen; faſt allen aber dient dieſes nur als Uebergang zu einer einträglicheren Stellung und als ein Bildungsmittel für ſie ſelbſt. — Der ſchon durch dieſe Verhältniſſe veranlaßte, ſehr nachtheilige häufige Lehrerwechſel wird noch durch einen weiteren Umſtand begünſtigt, der wiederum ſelbſt zum Theil durch den Lehrermangel bedingt iſt, zum Theil aber auch durch die noch nicht ausreichenden Mittel und durch das hier und da noch nicht hinlänglich rege Intereſſe für Schulbildung, durch den Umſtand nämlich, daß die Volksſchulen nur eine gewiſſe Anzahl von Monaten im Jahre in Thätigkeit ſind. In der County von Suffolk in Maſſachuſetts freilich, in welcher Boſton ſelbſt liegt, beläuft ſich die jährliche Schulzeit auf 11 Monate, die durchſchnittliche Schulzeit aber beträgt

ſelbſt in dieſem Muſterſtaate in Bezug auf geiſtige Bildung nur 7½ Monat, indem ſie in einigen Diſtricten nur wenig über 4 Monate beträgt. In Pennſylvanien und Wisconſin iſt die Durchſchnittszahl des jährlichen Schulbeſuchs 5.33 Mon., auch in Ohio 5 — 6 Mon. In den meiſten jüngeren Staaten iſt zwar ein Minimum von 3 Mon. geſetzlich erfordert, aber es wird dies noch keineswegs überall erreicht; in Indiana z. B. beträgt die jährliche Schulzeit durchſchnittlich nur 2.85 Mon., in Virginien beſuchen die armen Kinder nur 54 Tage vom Jahre die Schule. In New-York, um dieſes Staates noch zu gedenken, in welchem außerordentlich viel für Volksbildung geſchieht, beträgt zwar die durchſchnittliche Schulzeit aller Diſtricte im Jahr 1854 zuſammen 8 Mon.; aber 210,500 Zöglinge beſuchten doch weniger als 2 Monate lang die Schule, 219,151 weniger als 4; 180,956 weniger als 6; 131,116 weniger als 8; dann 66,246 weniger als 10; 44,618 weniger als 12, und nur 13,925 beſuchten 12 Monate lang die Schule. Selten nur kommt beim Beginn der neuen Schulzeit der frühere Lehrer wieder, und im Jahre 1850 hatten von den 2,447 Lehrern in Maſſachuſetts nur 273 das ganze Jahr hindurch in derſelben Schule unterrichtet, zum größten Theile Lehrer, die an den alten Volksſchulen der Städte und größerer Landgemeinden angeſtellt waren. Den Mangel an Lehrern ſucht man durch Lehrerinnen zu erſetzen, welche namentlich die kleineren Kinder in Sommerſchulen unterrichten, während dem Lehrer die älteren Schüler in der Winterſchule bleiben. Hier iſt dann in der That aus der Noth eine Tugend geworden, indem Frauen als tauglicher zur Unterweiſung und Leitung kleiner Kinder ſich bewährt haben, wie Hor. Mann ſagt (bei Wimmer, S. 171, vergl. Ann. report von 1843, S. 27 ff.): „durch die größere Kräftigkeit des elterlichen Inſtincts bei Frauen, ihre natürliche Liebe zur Geſellſchaft von Kindern, und ihre größere Milde und Duldſamkeit — was alles ſie in Behandlung der Kinder mehr zur Liebe, als zur Strenge, mehr zum Gebrauche der Hoffnung, als dem der Furcht als Sporn zur Thätigkeit, und mehr zu den verſchiedenartigen Mitteln der Ermuthigung, als zu Härte und Zwang leitet.“ So waren denn in Maſſachuſetts im Jahre 1850 neben 2,442 Lehrern 5,985, im Jahre 1855 neben 2,114 Lehrern 7,333 Lehrerinnen thätig, und in allen Staaten iſt die Zahl der weiblichen Individuen, welche dem Lehr- und Erziehungsfache ſich widmen, eine ſehr bedeutende. Wenn nun dieſe Erſcheinung urſprünglich ein Kind der Noth geweſen, nachher aber der Erziehung zum Vortheil ausgeſchlagen iſt, ſo wird dagegen auch jenem auf dem Mangel an tüchtigen Lehrern beruhenden Nothſtande auf eine ſehr anerkennenswerthe Weiſe unmittelbar und in beſtimmter Abſicht entgegengearbeitet. Man hat, wie Horace Mann nach Luther bemerkt (Ann. report. 1842, p. 39 f.), erkannt, daß man die fehlenden Lehrer nicht auf einmal ſich aus Holz ſchnitzen, oder aus Stein hauen, noch ſie von einem plötzlichen göttlichen Wunderact erwarten kann, und man hat ſich mit ausdauerndem Eifer daran begeben, ſie ſich heranzubilden durch Vermehrung und Verbeſſerung ihrer Bildungsmittel, wie durch Hebung ihres Anſehens und ihres materiellen Gewinns. Noch im Jahre 1850 betrug in Maſſachuſetts der durchſchnittliche Monatsgehalt eines Lehrers 34.75 Doll., einer Lehrerin 14.50 D., in Wisconſin der Gehalt eines Lehrers 15.22 D., einer Lehrerin 6.92 D.; allein ſchon im Jahre 1855 erhielt ein Lehrer in Maſſachuſetts monatlich im Durchſchnitt 41.45 D., in Wisconſin 22.84 D., während der Gehalt einer Lehrerin dort 17.29 D., hier 12.09 D. betrug. Zahlreiche Muſterſchulen, ſogenannte normal schools, welche die Stelle unſerer Lehrerſeminare vertreten, ſind für die Vorbereitung künftiger Lehrer errichtet: in Maſſachuſetts z. B. beſtehen deren vier, in Rhode Island, Connecticut, New-Jerſey, Philadelphia, Kentucky, Michigan je eine; in Wisconſin iſt dieſe Muſterſchule mit der Staatsuniverſität verbunden. Außerdem wird durch Fortbildungsinſtitute, durch Lehrervereine, durch Schulzeitungen das Mögliche gethan, um den Mangel an tüchtigen Lehrern zu heben und damit die Grundbedingung für das Gedeihen pädagogiſcher Bemühungen zu erfüllen.

Mit dem eben erwähnten Mangel hängt denn auch zum Theil die in den ameri-

kaniſchen Schulen herrſchende Methode des Unterrichts zuſammen. Der Unterricht beſchränkt ſich im Weſentlichen auf Aufgeben und Abhören der in der Schule ſelbſt gelernten oder ſonſt gelöſten Aufgabe. Von einem ſelbſtändigen Lehren, einer Anleitung zu ſelbſtändiger Aneignung des Gelernten von Seiten des Schülers iſt nichts wahrzunehmen, ſondern es herrſcht ein gewiſſer Mechanismus, nach welchem auch ſchon die Schulbücher ſo eingerichtet ſind, daß ſie von dem Schüler gerade ſo auswendig gelernt werden können und weder dem Lehrer noch dem Schüler eine Unterſcheidung des Weſentlichen und Unweſentlichen, überhaupt irgend Nachdenken zumuthen; durch dieſe Methode wird denn auch die in den amerikaniſchen Volksſchulen in viel größerer Ausdehnung als in den unſrigen übliche Beſchäftigung verſchiedener Claſſen in einem Schulzimmer erleichtert. Wo man der Perſönlichkeit des Lehrers wenig zutrauen kann, da iſt es gewiß zweckmäßig, wenn man ihm ſo wenig wie möglich zumuthet, von dem Eignen hinzuzuthun; doch iſt jene mechaniſche Unterrichtsmethode in den Vereinigten Staaten nicht bloß ein Kind des Bedürfniſſes, ſondern zum Theil ein Erbſtück aus dem engliſchen Mutterlande. Von den beiden Factoren, die eine vollendete Bildung conſtituiren, dem Wiſſen und dem Können, legt der praktiſche Sinn der Anglo-Amerikaner den Hauptnachdruck auf den letzteren, während dem Deutſchen der erſtere der weſentlichere iſt. Wir halten vor Allem darauf, daß das allgemeine Geſetz, die Regel gefunden und begriffen werde, und vertrauen darauf, daß die Erkenntnis des Einzelnen und die richtige Anwendung ſich dann von ſelbſt machen werde; jene dringen vorzugsweiſe auf die richtige Erkenntnis des Einzelnen und auf Uebung in der Anwendung, überzeugt, daß dann die Erkenntnis des Allgemeinen und das Verſtändnis der zuerſt nur mechaniſch gehandhabten Regel ſich ſchließlich auch einſtellen werde. Der äußerlichen Richtung der angloamerikaniſchen Bildung wäre darum etwas Zuſatz von deutſcher Gründlichkeit und unbefangenem Intereſſe an der wiſſenſchaftlichen Wahrheit ſelbſt zu wünſchen, während uns der praktiſche Sinn des ſtammverwandten Volkes vor jenen Exceſſen der Abſtraction warnen möge, worin man z. B. auch die Mutterſprache von den Zöglingen der Volksſchule nach den Regeln der Becker'ſchen Grammatik wollte conſtruiren laſſen.

Wir laſſen nun die Zuſammenſtellung der ſtatiſtiſchen Notizen über die pädagogiſchen Verhältniſſe der einzelnen Staaten der Union nach dem American Almanac von 1857 folgen, der uns glücklicherweiſe noch zur rechten Zeit vor dem Abſchluſſe dieſes Artikels zugekommen iſt. Sie ſollen nicht bloß dem Bisherigen zur Erläuterung, Ergänzung und Beſtätigung dienen, ſondern werden auch, abgeſehen von ihrer Brauchbarkeit für denjenigen, welcher für einen einzelnen Staat ſich etwa beſonders intereſſirt, bei der eingehenden Gründlichkeit, womit gerade in dieſem Jahrgange des Almanachs die pädagogiſchen Verhältniſſe beſprochen werden, der Unterſuchung über das Erziehungsweſen der Vereinigten Staaten zu einer für längere Zeit brauchbaren Grundlage dienen können.

I. Maine (Bevölkerung im Jahr 1850: 583,169). Gemeinſchulen. Durch Beſchluß vom 17. April 1854 iſt für die Anſtellung eines Superintendent of Common Schools Fürſorge getroffen. Seine Aufgabe iſt „ſeine Zeit der Verbeſſerung der Gemeinſchulen und der Förderung der allgemeinen Intereſſen der Erziehung im Staate zu widmen.“ Er muß jährlich in jedem Kreis (county) eine Lehrerverſammlung halten, wovon er die Leitung hat und wobei er tüchtige Oberlehrer (instructors) und Lehrer zu ſeiner Unterſtützung zuziehen muß. Zur Beſtreitung der Ausgaben für dieſe Anordnung werden jährlich 2,000 Dollars angewieſen. — School Fund. Der ſtehende Schulfond beträgt 125,281.01 Doll. Der Betrag, welcher 1855 zur Vertheilung kam, war 71,644.78 Doll., die Bank-Taxe für die Erhaltung von Schulen iſt ½ Procent ihres Capitals. Die Vertheilung erfolgt ratenweiſe unter den Stadtſchaften, welche Berichte erſtatten. Die Stadtſchaften ſind verpflichtet, jährlich eine Summe für Schulzwecke (school money) im Betrage von 60 Cts. für jeden Einwohner aufzubringen. —

Während des mit dem 1. April 1855 endenden Jahres waren 384 Stadtſchaften in dem Staat, von welchen 5 keinen Bericht erſtatteten; 99 organiſirte Pflanzungen, von welchen 37 keinen Bericht erſtatteten; 3965 Schuldiſtricte, und 277 Theile von Diſtricten; Zahl der Kinder in dem Staate zwiſchen 4 und 21 Jahren: 238,248; Schüler in Sommerſchulen: 123,641, Durchſchnitt: 91,894; Schüler in Winterſchulen: 142,220, Durchſchnitt: 100,560; Lehrer: 2,559, Lehrerinnen: 4,137, durchſchnittlicher Gehalt der Lehrer ausſchließlich der Verköſtigung: 20.57 Doll. monatlich, der Lehrerinnen: 1.90 D. wöchentlich. Durchſchnittliche jährliche Schuldauer: 18,9 Wochen. Durch Selbſtbeſteuerung aufgebrachter Betrag für Schulzwecke: 333,019.76 Doll., 51,871.76 Doll. mehr, als das Geſetz verlangt. Zuſchuß vom Staat: 54,398.96 Doll., von beſonderen Fonds: 16,990.57 D., Ausgabe für Privatſchulen: 23,843 Doll., Schulhäuſer, die während des Jahres gebaut wurden, 128 für 62,808 Doll.; Summe der Ausgaben für Schulzwecke: 491,060.29 Doll. Gute Schulhäuſer: 1,752, mangelhafte 2,088; ungefährer Werth ſämmtlicher Schulhäuſer: 870,005 Doll. Betrag des aufgebrachten Schulgeldes für die Schule: 1.36 Doll., Zuſchuß von dem Staate: 0.30 Doll.; 252 Stadtſchaften brachten nur 50 Cents für den Einwohner für Schulzwecke auf, und 75 Stadtſchaften weniger als 50 Cents. Lehrer-Inſtitute (Unterrichtscurſe für Lehrer) beſtanden in jedem Kreiſe während des Jahres und wurden von 1,568 verſchiedenen Lehrern beſucht. (American Alm. von 1857, S. 232).

II. New-Hampſhire (Bevölk. im J. 1850: 317,976). Das gegenwärtige Schulgeſetz befindet ſich jetzt im zehnten Jahre ſeiner Exiſtenz. In der Juni-Sitzung (1850) der Geſetzgebung wurde das Amt eines Schulcommiſſärs (School commissioner) aufgehoben und Kreiscommiſſäre (County School Commissioners) erwählt, um den Erziehungsrath (Board of Education) zu bilden (aus jedem der zehn Counties, in welche der Staat zerfällt, je einer, aus deren Zahl dann ein Präſident und ein Secretär gewählt wird.)

Die Schulberichte für die Jahre, welche mit dem Mai 1854, 1855 und 1856 endigten, geben folgende Reſultate:

	1854.	1855.	1856.
Geſammtzahl der Schuldiſtricte . . .	2,294	2,236	2,276
Schüler über 4 Jahre, die mindeſtens 2 Wochen jährlich die Schule beſuchen	88,025	85,514	85,503
Kinder zwiſchen 4 und 14 Jahren, die nicht die Schule beſuchen . . .	2,669	2,412	2,707
Perſonen zwiſchen 14 und 21 Jahren, die nicht leſen u. ſchreiben können	428	109	1,008
Zahl der Schüler in den Winterſchulen	69,071	66,209	67,103
Durchſchnittlicher Beſuch in den Winterſchulen	54,091	52,296	55,970
Zahl der Schüler in den Sommerſchulen	58,071	57,261	58,203
Durchſchnittl. Beſuch in den Sommerſchulen	45,862	44,325	48,712
Procente des jährlichen Beſuchs . .		7.80	8.25
Durchſchnittl. Dauer der Winterſchulen in Wochen		9.85	10.63
Durchſchnittliche Dauer der Sommerſchulen in Wochen		9.74	9.77
Durchſchnittl. Monatsgehalt der Lehrer ohne Verköſtigung	16.42 Doll.	17.38 D.	18.45 D.
Durchſchnittlicher Monatsgehalt der Lehrerinnen, ohne Verköſtigung .	7.18 D.	7,83 D.	8.42 „

	1854.	1855.	1856.
Zahl der während des Jahres verwandten Lehrer		1,146	1,077
Zahl der während des Jahres verwandten Lehrerinnen		3,253	3,042
Zahl der während des Jahres gebauten Schulhäuser	70	51	49
Incorporirte Akademieen und Privatschulen, die berichtet haben . .	46	52	89
Betrag für Unterricht in Akademieen und Privatschulen	23,494.30 D.	32,761.09 D.	29,670.96 D.
Betrag der durch Selbstbesteuerung aufgebrachten Summe f. Schulzwecke	166,973.88 „	186,548.34 „	212,346.17 „
Betrag des in Verköstigung und Brennmaterial Beigesteuerten . . .	12,376.68 „	12,815.38 „	14,268.21 „
Einkommen besonderer Fonds . . .	10,319.53 „	7,619.32 „	8,814.56 „
Betrag des Literatur-Fonds	16,435.79 „	16,435.82 „	18,138.53 „
Betrag, der für das Lehrerinstitut aufgebracht wurde, ungefähr . .	4,050.00 „	4,500.00 „	5,250.00 „
Gesammtbetrag der Verwendungen für Districtschulen	212,324.00 „	231,434.92 „	258,777.76 „
Zunahme gegen das frühere Jahr . .	6,921.40 „	19,110.92 „	27,342.82 „

Lehrerinstitute bestanden in den zehn Kreisen während des mit dem Mai 1856 endenden Jahres, an welchen die Theilnahme von 2,253 Lehrern gemeldet ist (a. a. O. S. 235 f.).

III. Vermont (Bevölk. im J. 1850: 314,120). Der Schulfond wurde im Jahr 1845 aufgehoben, um die Staatsschulden zu bezahlen. Seit dem Jahr 1851 bestand kein Staatssuperintendent der Schulen mehr, und seit demselben Jahre wurden keine Berichte über den Zustand der Schulen erstattet. Die Berichte für 1851 finden sich in dem Almanach für 1854, S. 234: „Zahl der Schuldistriete im J. 1851: 2,594; Schülerzahl: 90,110; Durchschnitt des monatlichen Gehalts für Lehrer: 13.55 D.; für Lehrerinnen: 5.54 D.; Gesammtbetrag der Gehalte für Lehrer: 65,759.16 D.; für Lehrerinnen: 61,312.65 D.; Zahl der Wochen, während welcher von Lehrern Schule gehalten wurde: 19,360, von Lehrerinnen: 43,238; Gesammtbetrag aller Lehrgehalte: 127,071.81 Doll.; Kosten der Verköstigung: 70,492.87 D.; Kosten für Brennmaterial u. s. w. 19,857.65 D.; Kosten für Gehalte, Verköstigung und Brennmaterial: 217,402.33 D.; öffentliche Gelder für Unterhaltung von Schulen vertheilt: 90,893.91 D.; durchschnittliche Länge der jährlichen Schulzeit: 24 Wochen; durchschnittliche Schülerzahl in einem Distriet: 39; Ausgabe für einen Schüler: 2.20 D."

IV. Massachusetts (Bevölk. im J. 1855: 1,133,123). Im Jahre 1855 brachten die Stadtschaften durch Selbstbesteuerung für Schulzwecke auf: 1,137,407.76 D. Gesammtsumme, aufgebracht und angewiesen für Gehalte, Brennmaterial und Beaufsichtigung: 1,184,772.52 D.; Zahl der fünf- bis fünfzehnjährigen Kinder in dem Staate: 213,934; Kinder unter 5 Jahren, die die Schule besuchen: 15,601; über 15 Jahren: 21,877; Zahl der öffentlichen Schulen in dem Staate: 4,215; Zahl der Lehrer im Sommer und Winter: 2,114; der Lehrerinnen: 7,333; Zahl der Schüler in Sommerschulen: 189,997, in Winterschulen: 202,709; durchschnittlicher Schulbesuch im Sommer: 143,973, im Winter: 157,657; Verhältnis des Besuchs zu der Gesammtzahl der fünf- bis fünfzehnjährigen Kinder: 0,74; durchschnittliche Schuldauer: 7 Monate 16 Tage; durchschnittliche monatliche Gehalte, einschließlich Verköstigung, für Lehrer: 41.45 D., für Lehrerinnen: 17.29 D.; Betrag des Schulfonds am 31. Dec. 1855: 1,625,932.30 D. Von den Interessen dieses Fonds werden jährlich ungefähr 48,600 D.

für die Erhaltung von Schulen unter die Stadtſchaften vertheilt; um jedoch einen Antheil erhalten zu können, muß eine Stadt mindeſtens 1.50 D. für jedes Kind von 5—15 Jahren durch Selbſtbeſteuerung für Schulzwecke aufgebracht haben. Es exiſtiren 71 incorporirte Akademieen in dem Staate mit durchſchnittlich 4,716 Zöglingen und einer Geſammtausgabe für Unterricht von 82,496.10 D., desgleichen 646 nichtincorporirte Akademieen, Privatſchulen u. ſ. w. mit ungefähr 17,571 Schülern, und einer ungefähren Geſammtſumme für Unterricht von 271,290.06 D.; Geſammtbetrag der Ausgaben für öffentliche und Privatſchulen u. ſ. w. ausſchließlich der Koſten für Wiederherſtellung und Errichtung von Schulhäuſern, für Schulbücher u. ſ. w. 1,620,222.58 D.; beſondere Stiftungen für Erhaltung von Akademieen u. ſ. w. exiſtiren im Geſammtbetrage von ungefähr 650,000 D. und werfen ein Einkommen von ungefähr 35,000 D. ab. Außerdem unterhält der Staat vier Muſterſchulen (Normal Schools, entſprechend unſeren Lehrerſeminarien) mit einer jährlichen Ausgabe von ungefähr 13,500 D., eine in Weſtfield, eine in Framingham, eine in Bridgewater, und für Mädchen eine in Salem. In dieſen Schulen befanden ſich im Jahre 1855 332 Zöglinge, 42 männliche und 290 weibliche. Eilf Lehrer-Inſtitute wurden im Jahre 1855 in den verſchiedenen Kreiſen des Staates gehalten, welche 1,222 Lehrer beſuchten, und Staats-Agenten wurden unter der Direction des Erziehungsrathes (Board of Education) verwandt, um die verſchiedenen Theile des Staates zu viſitiren und das Volk für die Sache anzuregen und in Rückſicht darauf zu unterrichten. — Der Erziehungsrath beſteht aus dem Gouverneur und Vicegouverneur (des Staates) und aus acht Mitgliedern, von welchen jährlich eines von dem Gouverneur und dem Council auf acht Jahre eingeſetzt wird. Der Secretär des Erziehungsrathes iſt der ausführende Beamte und hat einen Aſſiſtenten zur Seite. Für die Erziehung und Bildung von jungen Männern, welche zu Hauptlehrern in den höheren Schulen (high schools) des Staates beſtimmt ſind, iſt durch 48 Staatsſchülerſtellen in den Staats-Colleges und durch Stipendien von 100 D. für jeden Fürſorge getroffen. Dieſe Schülerſtellen (scholar ships) ſind nun beſetzt, und ihre Errichtung hat einen belebenden Einfluß auf das Schulweſen im ganzen Staate geübt.

V. Rhode Island (Bevölk. im J. 1850 147,545). Der Staat hat einen ſtändigen Schulfond, der ſich gegenwärtig auf 73,896.38 D. beläuft. Die Intereſſen des von dem Ueberſchuß der Staatseinkünfte der Vereinigten Staaten dem Staate zukommenden Antheils (gewöhnlich Deposit Fund genannt), und der Ertrag der Militia commutation tax in jeder Stadtſchaft ſind für die öffentlichen Schulen angewieſen; 50,000 D. werden jährlich aus der Staatskaſſe für Schulen bezahlt. Zahl der Schuldiſtricte in dem Staat, im Mai 1855, wo der letzte Bericht veröffentlicht wurde: 384; Zahl der Schulhäuſer: 378; Ausgabe für Schulhäuſer im letzten Jahre: 16,002 D.; Zahl der Kinder im Schulalter, d. h. zwiſchen 4 und 15 Jahren: 33,959; Schülerzahl: 26,882, 14,878 Knaben und 12,404 Mädchen; durchſchnittlicher Beſuch 18,988; Zahl der Lehrer: 275, der Lehrerinnen: 404; durchſchnittlicher monatlicher Gehalt der Lehrer, einſchließlich der Verköſtigung: 33.65 D., der Lehrerinnen: 17.96; Betrag, welcher von dem Staate unter die Stadtſchaften vertheilt wurde: 49,994 D., Betrag, den die Stadtſchaften aufbrachten: 62,525 D.; Geſammtbetrag aus den verſchiedenen Quellen: 138,613 D.; ausgegeben für Unterricht: 131,675 D.; Koſten für einen Schüler: 6.93 D. Eine Staats-Muſterſchule wurde im Mai 1854 zu Providence errichtet, die 1856 75 Zöglinge hatte. Lehrer-Inſtitute beſtanden in verſchiedenen Theilen des Staates mit Unterſtützung aus Staatsmitteln. Für das Jahr, welches mit Mai 1856 endete, wurden 49,994 D. aus der Staatskaſſe für Schulen angewieſen; 800 D. wurden für Lehrer-Inſtitute und Vorleſungen ausgegeben, und 4,225 für die Normalſchule.

VI. Connecticut (Bevölk. im J. 1850: 370,792). Zahl der Stadtſchaften in dem Jahre, welches mit dem 30. Sept. 1855 endigte: 153; Schul-Vereine: 222; Schuldiſtricte: 1,626; Kinder zwiſchen 4 und 16 Jahren: 100,820. Durchſchnittlicher monatlicher Gehalt für Lehrer, einſchließlich Verköſtigung: 28.75, für Lehrerinnen:

17.25 D.; 28 Schulen wurden wegen Unzulänglichkeit der Lehrer abgebrochen, oder ausgeſetzt; 155,797 D. wurden während des Jahres für Bau und Wiederherſtellung von Schulhäuſern ausgegeben, im Ganzen für Schulzwecke, einſchließlich der Neubauten und Ausbeſſerungen 342,049.87 D.; das Capital des Schulfonds betrug am 31. März 1856: 2,049,953.05 D., die jährlichen Zinſen: 147,215.02 D., was 1.30 D. für jeden Schüler ausmacht. Männer, die Vorträge hielten, wurden in die verſchiedenen Diſtricte geſchickt, um zur Förderung von Eltern, Lehrern und Schülern über geeignete Gegenſtände Vorträge zu halten. Lehrer-Inſtitute beſtanden in den verſchiedenen Kreiſen des Staates, von 735 Mitgliedern benützt. — Durch die Beſtimmung vom 1. Juli 1856 wurden in Bezug auf die Durchführung des Schulſyſtems wichtige Aenderungen gemacht. Schulvereine wurden — außer für ſpecielle Zwecke — abgeſchafft, und die Verpflichtung, für die Unterhaltung der Schulen zu ſorgen, den Stadtſchaften auferlegt, welche ein Collegium von Schulviſitatoren zu wählen haben, beſtehend aus 3, 6 oder 9 Mitgliedern, auf 3 Jahre, in ſolcher Weiſe beſtellt, daß jedes Jahr einer austritt. Wenn eine Stadtſchaft einen ſtändigen Schulfond hat, ſo ſoll ſie jährlich einen Kaſſier erwählen, der gegen Sicherheit die Verwaltung desſelben führen ſoll. Diſtricte ſollen aufgelöst werden, wenn darin weniger als 12 Perſonen zwiſchen 4 und 16 Jahren alt ſind; und kein Diſtrict ſoll getheilt werden, wenn jeder Theil nach der Theilung weniger als 40 Perſonen im Alter zwiſchen 4 und 16 Jahren hat. Das Einkommen vom Schulfond ſoll unter den Stadtſchaften im Verhältnis zur Zahl der Kinder im Alter zwiſchen 4 und 16 Jahren in jeder Stadtſchaft vertheilt werden und zwar am erſten Montage des Januar in jedem Jahre. Kein Diſtrict kann an dem öffentlichen Gelde Antheil erhalten, wenn nicht darin von einem tüchtigen Lehrer wenigſtens ſechs Monate im Jahr eine Schule gehalten und zweimal in dieſer Schulzeit von den Viſitatoren der Stadtſchaften viſitirt worden iſt, und wenn nicht das Diſtrict-Comité beſtätigt, daß das im vorigen Jahr empfangene öffentliche Geld gewiſſenhaft zur Bezahlung von Lehrern und zu keinem andern Zwecke angewandt wurde. Auch ſollen Stadtſchaften keinen Antheil erhalten, wenn ſie nicht jährlich dem Schulſuperintendenten Bericht erſtatten. Stadtſchaften müſſen durch Selbſtbeſteuerung eine Summe von mindeſtens einem Cent auf einen Dollar Steuercapital (Grand List) für die Unterhaltung von Schulen aufbringen. Schulviſitatoren führen die allgemeine Oberaufſicht über die Schulen und erhalten für die Zeit, da ſie wirklich damit beſchäftigt ſind, täglich 1.25 D. Ein Schuldiſtrict, welcher 10 D. für eine Schulbibliothek aufbringt, ſoll ebenſoviel von dem Staat erhalten, und ferner 5 D. jährlich, wenn er 5 D. jährlich für jenen Zweck ſteuert. — Die Staatsmuſterſchule befindet ſich in New-Britain, und ihre Oberleitung führt John D. Philbrick, der Schulſuperintendent. Sie wurde am 15. Mai 1850 eröffnet und hatte von dieſer Zeit bis März 1856: 1,132 Zöglinge, von welchen 70 das Diplom der Schule erhalten haben. Während des letzten Jahres war es von 224 Zöglingen beſucht. Die Zahl iſt auf 220 für jede Schulperiode (term) feſtgeſetzt, und es ſoll aus jedem Schulverein Einer gewählt werden. Unterricht iſt frei. Man kann annehmen, daß während des verfloſſenen Jahres 400 Normalſchüler in dem Staate Schule hielten (a. a. O. S. 256 f.).

VII. New-York (Bevölk. im J. 1855: 3,470,059). Der Betrag von Capital und Zinſen der verſchiedenen für Erziehungszwecke beſtimmten Fonds war in dem Jahre, welches mit dem 30. Sept. 1855 endigte, folgender:

	Capital.	Zinſen.
Common Schools Fund	2,457,520.86 D.	488,161.20 D.
United States Deposit Fund	4,014,520.71 D.	282,684.09 D.
Literature Fund	268,620.12 D.	53,984.07 D.
	6,740,661.69 D.	824,829.36 D.

Mit dem, was von den für die Erziehung beſtimmten Fonds im Jahre 1855 ausſchließlich als Fond für die Gemeinſchulen diente, verhält es ſich folgendermaßen:

Productives Capital des Common School Fund	2,457,520.86 D.
Betrag, welcher von dem United States Deposit Fund jährlich zu 6 Procent 165,000 D. abwirft und für die Unterhaltung von Common Schools verwandt wird	2,750,000 D.
Betrag, welcher von demſelben Fond zu 6 Procent jährlich 25,000 D. abwirft, als die Summe, welche nach der Conſtitution jährlich zu dem Capital des Schulfonds geſchlagen werden muß,	416,666.67 D.
im Ganzen:	5,624,187.53 D.

Die jährlichen Intereſſen dieſer Summe zu 6 Procent betragen: 337,451 D. Der Ueberſchuß des Ertrags von dem U. St. Deposit Fond iſt beſtimmt für die Erhaltung von Collegien, Akademieen, der Muſterſchule, Indianerſchule, Lehrerinſtitute u. ſ. w. Der Ertrag des Literatur-Fonds muß nach der Conſtitution für die Unterhaltung von Akademieen verwandt werden. Der Geſammtbetrag des öffentlichen Geldes, welcher aus den verſchiedenen Quellen durch die Commiſſäre der Städte (cities) und die Superintendenten der Stadtſchaften (towns) während des mit dem 1. Juli 1855 endenden Jahres eingenommen wurde, war: 2,118,262.93 D. Davon wurden verausgabt für Lehrergehalte: 1,430,535.20 D., für Bibliotheken 46,081.14 D., es blieb alſo ein nach Umſtänden zu verausgabender Ueberſchuß von 651,646.59 D. Der Betrag, welcher 1854 für Ankauf von Bauplätzen für Schulhäuſer aufgebracht wurde, betrug: 86,950.83 D., für den Bau: 404,061.93 D., für Miethe: 14,885.14 D., für Reparatur: 136,219.97, für Verſicherung: 4,548.74 D., für Brennmaterial 110,802.45 D., für Schulmobiliar: 16,130.92 D. Der Betrag, welcher außer dem öffentlichen Geld durch Selbſtbeſteuerung für Lehrergehalte aufgebracht wurde, belief ſich auf 1,115,995.18 D. Geſammtausgabe für Schulzwecke während des Jahres: 3,216,689.09 D. — Geſammtzahl der Diſtricte, deren Schulhäuſer in der Stadtſchaft gelegen ſind, am 1. Juli 1855: 11,748. Zahl der ganzen Diſtricte in dem Staate: 8,808; der Theile von Diſtricten: 6,124. Berichte gingen ein von 8,804 ganzen und von 5,658 Theilen von Diſtricten für das Jahr, welches mit dem 31. Dec. 1854 endete. Die durchſchnittliche Schulzeit in allen Diſtricten betrug 8 Monate. Bände in Diſtricts-Bibliotheken: 1,505,370; 900,532 Kinder wurden während des Jahres unterrichtet; 1,224,127 vom 4. bis 21. J. wurden angegeben. 210,500 Zöglinge beſuchten weniger als zwei Monate lang die Schule; 219,151, 2 Monate aber weniger als 4; 180,956, 4 aber weniger als 6; 131,116, 6 aber weniger als 8; 66,246, 8 aber weniger als 10; 44,618, 10 aber weniger als 12; und 13,925 beſuchten 12 Monate lang die Schule. Zahl der Schulhäuſer: 11,028, von welchen 9,356 mit Rahmenwerk gebaut ſind, 715 aus Backſteinen, 576 aus Bruchſteinen und 381 Blockhäuſer ſind. Es wurden 5,243 farbige Kinder von 4 bis 21 J. in den 38 farbigen Schulen (colored schools) angegeben. Zahl der in den Diſtricten angegebenen Privatſchulen: 1,546, mit 53,764 Schülern. Die Akademieen wurden von 38,734 beſucht. Für Unterhaltung und Erziehung junger Indianer in Farmhäuſern iſt Geld angewieſen. Auch exiſtiren Indianerſchulen, welche im verfloſſenen Jahre 500 Schüler beſucht haben mögen. Im Jahre 1854 wurden für 1,990, im Jahre 1855 für 1,803 Zöglinge der Unterricht auf Akademieen vom Staate bezahlt in der Erwartung, daß ſie Lehrer werden; die Ausgabe dafür betrug 1854: 19,850 D., 1855: 17,850 D. Von 1854—1855 wurden 36 Lehrerinſtitute gehalten, und von über 2000 Lehrern beſucht. Eine Muſterſchule beſteht in Albany. Während der 11 Jahre (Dec. 1855) ihres Beſtehens wurden dort längere oder kürzere Zeit 4,795 Zöglinge unterrichtet, von welchen 858 Diplome erhalten haben, 416 männliche und 442 weibliche. Der durchſchnittliche Beſuch beträgt ungefähr 250. — Mr. Rice, der Superintendent des öffentlichen Unterrichts, ſchließt ſich ſeinem Vorgänger in der Anſicht an, daß die Kreis-Oberaufſicht (county supervision), die 1841 eingeführt, aber 1847 abgeſchafft wurde, wiederherzuſtellen ſei, und daß die Kreis-Superintendenten auf drei Jahre zu wählen ſeien (a. a. O. S. 262 ff.).

VIII. New-Jerſey (Bevölk. im J. 1850: 489,555). Der dem Staate gehörende productive Schulfond beläuft ſich auf 413,474.96 D., dazu die unrentable Summe von 11,169.75 D., alſo der Geſammtbetrag (am 1. Jan. 1856): 424,644.71 D. Die Einnahmen des Fonds betrugen während des Jahres (einſchließlich des Kaſſenvorraths vom 1. Jan. 1855) 71,708.12 D. Nach dem Schulgeſetz von 1851 werden 40,000 D. aus dem Schulfond und 40,000 D. aus der Staatskaſſe für die Schulen verwandt, und dieſe Summe von 80,000 D. wird nach Maßgabe der Bevölkerung unter die Kreiſe vertheilt. — Zahl der Städte (cities) und Stadtſchaften (townships) in dem Staate: 193; Stadtſchaften, die Bericht erſtatten: 167; Zahl der Diſtricte in dieſen Stadtſchaften: 1,429, unter welchen von 1,335 Berichte eingingen. Kinder zwiſchen 5 und 18 J. wurden 173,014 angegeben; Kinder, welche 3 Mon. oder weniger die Schule beſuchen: 29,307; 6 Mon. und weniger als 9: 27,205; 9 Mon. und weniger als 12: 27,655; 12 Mon. 29,110; mehr als 18jährige Schüler: 1,646; farbige Kinder erhielten Unterricht: 2,591; Geſammtzahl der unterrichteten Kinder: 114,923. Durchſchnittliche Schuldauer: 8¼ Mon.; durchſchnittliche vierteljährige Koſten für den Unterricht eines Schülers: 2 D.; Betrag, welcher zur Unterhaltung von Schulen durch Selbſtbeſteuerung aufgebracht wurde: 256,254.54 D., vom Staat empfangen 88,177.13 D.; aus anderen Quellen: 38,393.54 D.; Betrag, welcher außerdem für Bau, Reparatur und Möblirung von Schulhäuſern aufgebracht wurde: 90,439.67 D.; Geſammtbetrag der Ausgaben für Schulzwecke: 475,168.64 D. Geſammtzahl der Lehrer: 1,830; darunter 1,111 männliche und 719 weibliche. Jahrgehalt für Lehrer: 355 D., für Lehrerinnen 216 D. Dreizehn Lehrerinſtitute wurden während des Jahres gehalten und von 565 Lehrern beſucht. — Eine Muſterſchule wurde durch die Beſtimmung vom 9. Febr. 1855 begründet. Sie wurde in Trenton errichtet, wo ein Haus gebaut worden iſt. Sie wurde in zu dieſem Zwecke interimiſtiſch gebrauchten Räumlichkeiten am 1. Okt. 1855 eröffnet mit 15 Zöglingen, 5 männlichen und 10 weiblichen; im Januar 1856 waren 43 Zöglinge da, 12 männliche und 31 weibliche. William S. Phelps iſt Vorſteher (a. a. O. S. 269).

IX. Pennſylvanien (Bevölk. im J. 1850: 2,311,786). Im Jahre 1831 wurde in Pennſylvanien ein Syſtem der Volkserziehung ins Werk geſetzt und ein Common School Fund begründet. Der Staat war vor 1834 noch nicht in Diſtricte getheilt und die Beſtimmung vom 1. April jenes Jahres wird gemeiniglich als erſtes Common-School-Geſetz betrachtet. Die Beſtimmung vom 8. Mai 1854 unterwarf die Schulgeſetze des Staates einer Reviſion. Der Staatsſecretair iſt ex officio Superintendent der Common Schools mit der Befugniß, eine Deputation zu ernennen. Von den Schuldirectoren der verſchiedenen Diſtricte eines Kreiſes wird für drei Jahre ein Kreisſuperintendent ernannt, welcher ſpeciell die Schulen des Kreiſes überwacht, Lehrer examinirt und ihnen das Zeugnis der Befähigung ausſtellt. Die Schuldiſtricte ſtehen unter der unmittelbaren Obhut der Schuldirectoren, welche an die Kreis-Superintendenten berichten. Die Lehrer müſſen monatlich an die Directoren berichten, und können vor dieſer Berichterſtattung keine Bezahlung erhalten. Die Directoren ſind verpflichtet, für Errichtung beſonderer Schulen für Mulatten- und Negerkinder zu ſorgen, ſobald eine Zahl von zwanzig Zöglingen dafür ſich zuſammenfindet; und wenn ſolche Schulen errichtet und vier Monate jährlich geöffnet ſind, ſo ſind die Directoren nicht gehalten, ſolche Zöglinge in andere Schulen des Diſtricts aufzunehmen. Kein Diſtrict kann ſeinen jährlichen Antheil vom Staatsbeitrage erhalten, bis ſeine Schule vier Monate lang in dieſem Jahr geöffnet geweſen iſt. Die Directoren und Lehrer eines jeden Diſtricts kommen jährlich, bevor die Schulen geöffnet werden, zuſammen und beſtimmen, welche Schulbücher während des Jahres gebraucht werden ſollen; keine anderen als die ſo beſtimmten dürfen gebraucht werden. Die Kreisſuperintendenten erſtatten dem Staatsſuperintendenten im Juni jeden Jahres Bericht. Der Erfolg dieſes Geſetzes iſt ſichtbar, namentlich im Jahre 1856, in der verbeſſerten Bildung und Stellung der Lehrer, in dem beſſeren Zuſtande der Schulen

und in dem wachſenden Schulbeſuch. Durch die Veröffentlichung von Herrn Thomas H. Burrows „Pennsylvania School Architecture“ iſt die öffentliche Aufmerkſamkeit auf den Zuſtand der Schulhäuſer in dem Staate gelenkt worden. Die Geſammtzahl der angegebenen Schuldiſtricte, ausſchließlich der der Stadt und des Kreiſes von Philadelphia, betrug in dem Jahre, welches mit dem 1. Juni 1855 endete, 1,632. Die Geſammtzahl der Schulen belief ſich auf 10,469. Die durchſchnittliche Zeit, während deren Schule gehalten wurde, betrug 5.33 Mon., die Zahl der Lehrer: 8,003, der Lehrerinnen: 4,140; der durchſchnittliche monatliche Gehalt der Lehrer: 22.29 D., der Lehrerinnen: 14.89 D. Die Zahl der Schüler: 295,889, der Schülerinnen: 233,120; die Zahl Deutſchlernender 10,015. Die durchſchnittliche Zahl ſchulbeſuchender Schüler betrug 361,316, und die monatlichen Koſten für den Unterricht eines Schülers: 58.33 Cents. Der durch Selbſtbeſteuerung aufgebrachte Betrag für Schulzwecke: 1,242,222.70 D., für Bauzwecke: 159,076.45 D.; im Ganzen: 1,354,937.04. Zuſchuß des Staates: 159,554.17 D., vom Collector der Schultaxe: 1,127,992.61 D. Die Koſten des Unterrichts betrugen: 1,041,571.96 D., für Brennmaterial und beſondere Ausgaben: 110,383.19 D., für Schulhäuſer, Reparaturen u. ſ. w. 266,198.76 D. Die Zahl Steuerfähiger betrug: 557,072. Seit 1844 (einſchließlich) betrug der jährliche Zuſchuß des Staates für Unterhaltung von Schulen 200,000 D. — Stadt und Kreis von Philadelphia bilden den erſten Schuldiſtrict, ſind aber dem allgemeinen Schulgeſetz nicht unterworfen. Die Abſtufungen der Schulanſtalten ſind folgende: eine höhere Schule, eine Muſterſchule und eine Uebungsſchule (school of practice), Grammatikſchulen, Zwiſchenſchulen (secondary sch.) und Elementarſchulen (primary sch.). Die Geſammtzahl der Schulen, welche in dem mit dem 31. Dec. 1855 endenden Jahre in Thätigkeit waren, beträgt 303; 1 höhere und 1 Muſterſchule, 56 Grammatikſchulen, 47 Zwiſchenſchulen, 156 Elementarſchulen, und 42 nicht claſſificirte. Zahl der Lehrer: 935, 81 männliche und 854 weibliche. Schüler: 28,152; Schülerinnen: 26,661, zuſammen: 54,813. 520,786.22 D. wurden während des Jahres für Erziehung ausgegeben, davon 294,316.9 D. für Lehrer, 15,489.16 D. wurden für Nachtſchulen (night schools) ausgegeben. Durchſchnittliche jährliche Ausgabe für einen Zögling in allen Schulen 9.16 D., in der höheren Schule 37.72 D., in der Muſterſchule: 23.44 D. Die Muſterſchule wurde von 210, die höhere Schule von 601 Schülern beſucht (a. a. O. S. 273 f.).

X. Delaware (Bevölk. im J. 1850: 91,532). Der Schulfond beträgt 435,500 D. Das Syſtem verlangt eine Freiſchule im Bereiche jeglicher Familie. Die Diſtricte ſind beſtimmt, gezählt und untergetheilt, und 236 ſind organiſirt. Jeder Diſtrict verſchafft ſich ſelbſt Anſpruch auf einen Antheil vom Fond, indem er eine Schule errichtet und mindeſtens 25 D. zu ihrer Unterhaltung beiträgt. Doch kann ſich jeder Diſtrict mit 300 D. beſteuern, oder (durch beſondere Abſtimmung) den Beitrag bis zu einer beliebigen Summe ſteigern, wie man ſie für Schulzwecke für nöthig hält. Stadtſchaften oder volkreiche Diſtricte können ihre Mittel vereinigen und höhere Schulen bilden; die einzige Bedingung iſt, daß ſie frei ſein müſſen. Die Zahl von Freiſchulen, welche im Jahre 1855 in dem Staat in Thätigkeit waren, beträgt 236; die Zahl der Schüler (bei einer weißen Bevölkerung von 71,169): 10,230; die Einnahmen aus dem Schulfond und an Beiträgen: 57,738.95 D.; die Ausgaben für die Unterhaltung von Freiſchulen: 49,469.30 D. (a. a. O. S. 277).

XI. Maryland (Bevölk. im J. 1850: 583,034). Der Schulfond belief ſich am 30. Sept. 1856 auf 181,167 D. (a. a. O. S. 280).

XII. Virginia (Bevölk. im J. 1850: 1,421,661). Die Berichte ſind ſehr unvollſtändig. Sie zeigten im Jahre 1854, was Elementarſchulen anlangt, in 140 Kreiſen und 6 Stadtſchaften 1,853 Commiſſionäre; in 129 Kreiſen und 3 Stadtſchaften 3,934 Schulen; in 100 Kreiſen und einer Stadtſchaft 55,271 arme Kinder; in 129 Kreiſen und 4 Stadtſchaften 32,072 arme Kinder, die zur Schule geſchickt wurden. Betrag, welcher für Unterricht armer Kinder in öffentlichen und ſonſtigen Schulen aufge-

wandt wurde, einſchließlich der Ausgaben für Bücher u. ſ. w.: 69,404.14 D.; durchſchnittliche jährliche Schulzeit armer Kinder: 54 Tage; durchſchnittliche jährliche Koſten für ein armes Kind: 2.16 D. Berichte in Bezug auf die Diſtrictfreiſchulen giengen nur von 10 Kreiſen und 2 Stadtſchaften ein. Zahl der Diſtricte: 261; der Schulen: 276; Generaldurchſchnitt der Lehrergehalte in 7 Kreiſen und 2 Stadtſchaften: 224.75 D.; Zahl der Schulkinder während des Jahres in 10 Kreiſen und zwei Stadtſchaften: 13,176; durchſchnittlicher jährlicher Koſtenbetrag für dieſe Schüler: 5.92 D.; beſondere Fonds durch Selbſtbeſteuerung, Beiträge u. ſ. w.: 63,293.52 D.; Betrag von Schulgeldern (school quotas): 6,519.80 D. Lehrergehalte und ſämmtliche ſonſtige Ausgaben: 68,265.30 D.; Unterricht in 6 Kreiſen und 1 Stadtſchaft: 36,065.53 D. Wenn es nicht beſonders bemerkt iſt, ſo beziehen ſich die obigen Angaben auf 10 Kreiſe und 2 Stadtſchaften (a. a. O. S. 284).

XIII. North Carolina (Bevölk. im J. 1850: 869,039). — Verhältniſſe der Common-Schools im J. 1855. Das gegenwärtige Common-School-Syſtem trat im J. 1840 in Wirkſamkeit und nimmt nun raſch zu an Nutzbarkeit und Erfolg. Der Cenſus von 1840 führt nur 14,347 Kinder als Elementarſchulen beſuchend auf; im Ganzen 20,000 Schüler an Collegien, Akademieen und Elementarſchulen. Bei einer nicht ſehr bedeutenden Vermehrung der Bevölkerung befanden ſich im letzten Schuljahre ungefähr 120,000 Schüler in den Gemeinſchulen und außerdem ungefähr 11,000 in Collegien, Akademieen u. ſ. w. Der Staat iſt eingetheilt in Schuldiſtricte mit Localcomité's, und die Diſtricte in jedem Kreiſe ſtehen unter der Direction eines Collegiums von Kreisſuperintendenten, deſſen Präſident zugleich der Kaſſier des Schulfonds für den Kreis iſt. Im Jahre 1853 wurde ein General-Superintendent (der gegenwärtig functionirende) ernannt, und 1855 wieder ernannt. Auch exiſtirt in jedem Kreiſe ein Examinations-Comité mit der ſpeciellen Aufgabe, Lehrer zu examiniren. Das Kreiscollegium erſtattet über den Zuſtand der Schulen dem Staats-Superintendenten Bericht. Es beſtehen 85 Kreiſe, von denen 3 neu ſind, und von denen 75 Bericht erſtatteten. Dieſe 75 Kreiſe zerfallen in 2,995 Diſtricte; in 71 Kreiſen wurden in 1,905 Diſtricten Schulen gehalten; Geſammtzahl der Kinder in 70 Kreiſen: 189,562; Schulbeſuchende in 73 Kreiſen: 112,632; geprüfte Lehrer in 59 Kreiſen: 1.369. Durchſchnittliche Schuldauer ungefähr 4 Mon. Durchſchnittlicher Monatsgehalt für Lehrer: 21 D., für Lehrerinnen: 18 D. — Im Nov. 1855 war ein Schulfond von 1,538,995.46 D. angelegt, der jährlich ungefähr 120,000 D. einbringt. Verkauf von Ländereien, Selbſtbeſteuerung u. ſ. w. ſteigert dieſe Summe auf ungefähr 180,000 D., welche unter die Kreiſe nach Maßgabe ihrer Bevölkerung vertheilt werden. Die Kreiſe erhoben durch Selbſtbeſteuerung ungefähr weitere 60,000 D., was alſo eine Geſammtverwendung für Schulzwecke von 240,000 D. jährlich ergiebt (a. a. O. S. 286 f.).

XIV. South Carolina (Bevölk. im J. 1850: 668,507). Der Staat verausgabt für Freiſchulen jährlich 85,225 D. (neben der Ausgabe für die öffentlichen Diener, die nur 83 Cents mehr beträgt, bei weitem der größte Ausgabepoſten, der ſich überhaupt auf dem Budget findet). Für Bibliotheken ſind noch 3,449.01 beſonders aufgeführt. Zahl der Schulen im J. 1849: 1,023; der Lehrer: 1,019; der Schüler: 9,122. Die Geſetzgebung weiſ't jährlich 75,000 D. für Freiſchulen an. Gouverneur Adams ſagt in ſeiner Botſchaft vom 27. Nov. 1855, daß die Reſultate (des Freiſchulenſyſtems) der Abſicht ſo wenig entſprochen haben, daß man es als verunglückt bezeichnen kann. „Unglücklicherweiſe iſt der Zweck, den man bei dem Geſetze von 1811 unzweifelhaft im Auge hatte, verlaſſen worden, und, was allmählig ein allgemeines Syſtem von Gemeinſchulen herbeiführen ſollte, hat die Wendung genommen, daß es ausſchließlich auf Armenerziehung abzielt." Er ſtellte der Geſetzgebung dringend „die Nothwendigkeit der Anſtellung eines Superintendenten des öffentlichen Unterrichts vor," und empfahl von Staatswegen „eine beſtimmte Zahl bedürftiger junger Männer von Eifer und Talent" zu Lehrern heranzubilden. Es ſind Akademieen errichtet, welche die Arſenal- und die

Citadel-Akademie heißen, und in welchen die Jugend praktiſch in Taktik, Ingenieurweſen und Feldmeßkunſt unterrichtet wird. Der Staat ſorgt, daß jährlich ein Jüngling aus dem Waiſenhauſe zu Charleston, der von den Commiſſionären zur Belohnung ſeiner Tüchtigkeit ausgewählt wird, an dem South Carolina College ſeine Bildung erhält (a. a. O. S. 289 f.).

XV. Georgia (Bevölk. im J. 1850: 935,090). Der Staats-Schulfond betrug 1853: 23,086 D. Der Armenſchulfond wird an die verſchiedenen Kreiſe vertheilt, und den Lehrern an Schulen und Akademieen nach Maßgabe des Berichtes der Behörden jeden Diſtricts ratenweiſe ausgezahlt (a. a. O. S. 292).

XVI. Florida (Bevölk. im J. 1850: 87,445). Ueber das Unterrichtsweſen in dieſem Staate fehlen die Angaben.

XVII. Alabama (Bevölk. im J. 1850: 841,704). Der Staat verausgabt für freie öffentliche Schulen: 159,552.21 D. (wiederum bei weitem der bedeutendſte Ausgabepoſten). Ein Syſtem des öffentlichen Unterrichts wurde durch das Geſetz vom 15. Febr. 1854 eingeführt und ein Superintendent der Erziehung angeſtellt. Das für die Unterhaltung von Schulen aufgebrachte Geld und der Ertrag der Fonds für Erziehungszwecke wird unter die verſchiedenen Stadtſchaften nach Maßgabe der darin vorhandenen Zahl von Kindern zwiſchen 5 und 18 Jahren vertheilt. Die im Jahre 1855 vertheilte Summe belief ſich auf 232,515.39 D. Die Zahl der Kinder zwiſchen 5 und 18 Jahren betrug: 145,518, es kam alſo durchſchnittlich auf ein Kind: 1.33 D. Aus den eingegangenen Berichten gieng für den Sommer 1855 die Exiſtenz von ungefähr 1000 Schulen hervor (a. a. O. S. 296).

XVIII. Miſſiſſippi (Bevölk. im J. 1850: 606,526). Ein gleichförmiges Common-School-Syſtem für alle Kreiſe beſteht nicht. Jede Stadtſchaft hat einen Schulfond, der aus dem Erlös für die vom Congreß für die Zwecke der Common-Schools bewilligten Ländereien gebildet wird, indem jede 16. Section in jeder Stadtſchaft für dieſen Zweck beſtimmt iſt. Dieſe Länder werden auf verſchiedene Perioden verpachtet, doch meiſt auf 99 Jahre. Die dafür eingehende Summe wird auf wenigſtens 8 und höchſtens 10 Procent jährlich ausgeliehen, und dieſe Zinſen bilden den Betrag, welcher jährlich von dem Stadtſchaftsfond für Unterricht u. dgl. angewandt wird. Außerdem exiſtirt ein Kreisfond, gebildet aus Geldſtrafen, Gebühren u. ſ. w., welcher in ſolche Stadtſchaften vertheilt wird, die gar keinen oder einen nur geringen Schulfond haben. Die Schulſectionen ſind nämlich in einigen Stadtſchaften viele tauſend Dollar, in andern nur wenige hundert werth, und daraus entſteht dann eine große Ungleichheit in den Schulfonds der Stadtſchaften, und die Nothwendigkeit, auf die angegebene Weiſe die Kreisfonds zu vertheilen. In allen größeren Orten ſind öffentliche Schulen eingerichtet, auch exiſtiren mehrere blühende höhere Schulen (a. a. O. S. 298 f.).

XIX. Louiſiana (Bevölk. im J. 1850: 517,762). Die Conſtitution verlangt „freie öffentliche Schulen in dem ganzen Umfange des Staates; der Ertrag aus den zu dieſem Zweck bewilligten Ländereien und aus den Ländereien, welche dem Staate anheimgefallen ſind, ſoll als ſtändiger Fond dienen, den der Staat mit 6 Procent jährlich für Schulzwecke verzinst.“ Jährlich wird eine Summe von 200,000 D. für die Freiſchulen des Staates verwendet, und dieſe wird gewonnen durch Erhebung einer Taxe von $^1/_{1000}$ Dollar und durch Auflage einer Kopfſteuer von 1 D. auf jeden weißen Einwohner des Staates. Der Schulfond belief ſich am 1. Jan. 1855 auf 461,269.65 D. Außerdem beſteht ein Seminarfond, welcher zu derſelben Zeit 151,539.66 D. betrug. Doch dieſe Fonds exiſtiren nur in der Berechnung, indem ſie lediglich in einer Schuld des Staates an den Fond beſtehen. Die Zahl der Schuldiſtricte betrug am 1. Jan. 1855: 681; die der durchſchnittlich 8 Mon. im J. in Wirkſamkeit begriffenen Schulen in 38 Pfarreien: 687, und der Unterricht eines Schülers koſtete durchſchnittlich 9 D. jährlich. Die Zahl der weißen Kinder zwiſchen 6 und 16 Jahren betrug: 62,682, der ſchulbeſuchenden durchſchnittlich ungefähr 36,000; der Lehrer ungefähr 1,000. Die in

jenem Jahre unter die verſchiedenen Pfarreien vertheilte Summe betrug 250,524.56 D. Der Bericht des Superintendenten des öffentlichen Unterrichts enthält ſonſt keine allgemein intereſſanten ſtatiſtiſchen Notizen in Bezug auf das Schulweſen. Der Gouverneur ſpricht in ſeiner Botſchaft von dem „Erziehungsſyſtem" des Staates, als einem, das in ſchlechtem Zuſtande befindlich und „faſt als verunglückt" zu betrachten ſei. In New-Orleans iſt das Syſtem mit gutem Erfolg angewandt worden, es iſt aber jetzt in Bezug auf ſeine Hülfsquellen etwas beſchränkt (a. a. O. S. 300 f.).

XX. Texas (Bevölk. 1850: 212,592). Der Staat beſitzt einen ſtändigen Schulfond von 2,128,688.19 Doll., welcher in fünfprocentigen Staatspapieren der Verein. Staaten angelegt iſt. Dieſer Fond wird jährlich vermehrt durch Zuſchuß eines Zehntels der durch Beſteuerung gewonnenen Staatseinnahmen, und der Ertrag dieſes Fonds wird jährlich für die Unterhaltung von Freiſchulen verausgabt. Die Zahl der Schüler zwiſchen 6 und 18 Jahren wurde im Jahre 1854 auf 65,463 angegeben, für 1855 auf 66,150. Außerdem ſind in jedem der 116 Kreiſe des Staates 17,712 Acres Land für die Unterhaltung von Schulen ausgeſchieden, im Ganzen belaufen ſich dieſe Ländereien auf 2,054,592 Acres; doch iſt noch keine Anſtalt getroffen worden, ſie zu verkaufen, und ſie tragen daher noch nichts ein. Auch für eine Staats-Univerſität ſind vor einigen Jahren 221,400 Acres ausgeſchieden worden (a. a. O., S. 304 f.).

XXI. Arkanſas (Bevölk. im Jahr 1856: 209,897). Der Staatsſecretär iſt ex officio Commiſſionär der Gemeinſchulen. Sein letzter Bericht iſt datirt vom 14. Nov. 1854. Die Berichte der Schulcommiſſäre an ihn ſind jedoch ſehr unvollſtändig. Nur 40 Schulen ſind in dem ganzen Staate angegeben. Der Verkauf der Staatsländereien würde einen reichen Fond begründen. Der Commiſſionär ſagt: „das große Hinderniß in der Organiſation der Gemeinſchulen liegt nicht ſowohl im Mangel an Mitteln, ſie zu unterhalten, als in der allgemeinen Gleichgültigkeit gegen die Angelegenheit der Erziehung" (a. a. O., S. 307).

XXII. Teneſſee (Bevölk. 1850: 1,002,717). Im Jahre 1853 war ein Schulfond von 584,060.39 D. in Bankactien niedergelegt. Im Jahre 1855 beliefen ſich die von dem Staatskaſſier für Gemeinſchulen zu vertheilenden Einnahmen auf 183,586 D. Die Zahl der Kinder, für welche dieſe Vertheilung gemacht wurde, betrug 291,407; es kommen alſo auf einen Schüler 63 Cents (a. a. O. S. 309).

XXIII. Kentucky (Bevölk. im Jahre 1850: 982,405). Der Schulfond belief ſich im J. 1855 auf 1,443,164.73 D., beſtehend in Staatspapieren und Bankactien nebſt einer jährlichen Eigenthumsſteuer von etwa 76,000 Doll. 101 Kreiſe haben dem Superintendenten für das Jahr 1855 Bericht erſtattet. Es wurden 215,002 Kinder angegeben, Durchſchnitt der Schulbeſuchenden: 113,763. Im J. 1855 kamen 150,501.40 D. zur Vertheilung. Zahl der Kinder zwiſchen 5 und 16 J. im J. 1855: 229,424. Dem allgemeinen Common-School-Syſtem fügte die Generalverſammlung von Kentucky bei ihrer letzten Sitzung noch eine Muſterſchule in Lexington bei, zu welcher jeder Kreis in dem Staate einen Zögling ſenden kann, oder wenn in einem Kreiſe verſchiedene ſelbſtändige Diſtricte ſind, jeder Diſtrict einen. Die Schule iſt nun in Thätigkeit, unter der Leitung des Rev. Dr. Lewis, W. Green, früher am Hampden-Sidney-College (a. a. O., S. 312).

XXIV. Ohio (Bevölk. im J. 1850: 1,980,329). Die Conſtitution beſtimmt, daß „im ganzen Umfange des Staates ein gleichmäßiges und wirkſames Common-School-Syſtem eingeführt werden ſoll," und daß „das Capital aller der Fonds, welche dem Staate für Erziehungszwecke geſchenkt oder anvertraut worden ſind, für immer unverletzt und unvermindert bewahrt werden und der Ertrag davon gewiſſenhaft für die beſonderen Zwecke der urſprünglichen Schenkung oder Stiftung angewandt werden ſoll." Der Schulfond beſteht 1. aus gewiſſen zu beſtimmtem Zweck anvertrauten Fonds, den Einkünften von Ländereien, welche urſprünglich beſtimmten Diſtricten des Territoriums des Staates gegeben wurden, und wovon der Staat jährlich die Zinſen an die

verſchiedenen Kreiſe eines jeden Diſtricts nach Maßgabe der Kinderzahl auszahlt; 2. aus dem Staats-Common-School-Fond, welcher nach der Beſtimmung vom 24. März 1851 §. 30, beſteht „aus den Zinſen des Kaufpreiſes für die Salt Lands, aus dem Ueberſchuß des Surplus Revenue Fund, aus den von den verſchiedenen Kreiſen bezahlten Zinſen dieſes Fonds, aus der Einnahme von Verſteigerungsgebühren, Gewerbſteuer von Krämern, Advocaten und Aerzten, von Banken, Verſicherungs- und Brückengeſellſchaften; und aus den Steuern, welche die Generalverſammlung erhebt, um mit den obengenannten Einkünften zum Behufe jährlicher Vertheilung die Summe von 300,000 D. zu erreichen.“ Der Betrag des Staatsſchulfonds, welcher für 1855 an die verſchiedenen Kreiſe nach Maßgabe der unverheiratheten jungen Leute zwiſchen 5 und 21 Jahren vertheilt wurde (1.49 D. auf den Einzelnen), betrug: 1,208,283.84 D.; die in derſelben Weiſe vertheilten Zinſen von Schul- und anvertrauten Fonds: 125,206.21; Renten von den Virginia Military school Lands: 2,903.51 D., von örtlichen Aufwand: 1,295,424.84 D., ſo daß alſo in allem an Fonds und Eigenthum angewieſen wurden: 2,631,818.40 D. Die durchſchnittliche Summe, welche für den Unterricht eines Schülers aus dem Schulfond von 1855 bezahlt wurde, betrug: 1.48 D. — Die Zahl von Erziehungsräthen (boards of Education) in dem Staate wurde auf 1,574 angegeben, von beſonderen Diſtricten auf 207, von getheilten Diſtricten auf 1,418, von Unterdiſtricten auf 8,313. Die Zahl der weißen jungen Leute zwiſchen 5 und 21 J. betrug 416,647 männlichen, 393,467 weiblichen Geſchlechts, im Ganzen 810,114; der farbigen jungen Leute 5,420 männlichen, 5,090 weiblichen Geſchlechts, im Ganzen 10,510, Geſammtzahl: 820,604. Zahl der Gemeinſchulen: 12,012; der Lehrer: 11,202, der Lehrerinnen: 9,974; der Schüler: 357,547; der Schülerinnen: 311,377; durchſchnittlicher täglicher Schulbeſuch: 209,540 Schüler; 178,333 Schülerinnen. Durchſchnittliche Schuldauer: 5 — 6 Mon. Monatlicher Gehalt für Lehrer 25 D.; für Lehrerinnen 14 D. Zahl der Schulhäuſer: 7,830, Werth: 2,229,911 D.; Zahl der im letzten Jahr gebauten: 740, Werth: 438,602 D. — Höhere Schulen beſtehen 91 mit 115 Lehrern und 81 Lehrerinnen, einem durchſchnittlichen täglichen Schulbeſuch von 1,915 Schülern und 2,059 Schülerinnen und einer durchſchnittlichen Schuldauer von 9½ Mon. Der monatliche Gehalt für Lehrer beträgt 61.35 D., für Lehrerinnen 30.60 D. — Schulen für Farbige (colored Schools) exiſtiren 88, die jährlich von 2,140 Schülern und 1,970 Schülerinnen beſucht werden; durchſchnittlich von 1,208 Schülern und 1,051 Schülerinnen. Der Gehalt für Lehrer beträgt 25.40 D., für Lehrerinnen 18.72 D. monatlich. — Engliſche und deutſche Schulen exiſtiren ebenfalls 88, die jährlich von 957 Schülern und 771 Schülerinnen beſucht werden, täglich durchſchnittlich von 469 Schülern und 403 Schülerinnen. Die durchſchnittliche Schuldauer beträgt 7 M. Die Zahl der Lehrer: 31, der Lehrerinnen: 4, wovon jene einen durchſchnittlichen Gehalt von 29.27 D., dieſe von 25.06 D. erhalten (a. a. O., S. 316).

XXV. Michigan (Bevölk. im Jahr 1850: 397,654). Im J. 1854 belief ſich die Zahl der ganzen Diſtricte auf 2,550, der getheilten auf 1,115, wovon 3,095 Bericht erſtatteten. In den Diſtricten des Staates, worin Schule gehalten wird, belief ſich die Zahl der Kinder auf 173,117, von welchen 129,517 die Schule beſuchten, 2,290 unter 4, und 6,224 über 18 Jahre. Der Betrag des Schulgeldes nach Maßgabe der in einem Diſtricte lebenden Kinder zwiſchen 4 und 18 J. belief ſich auf 130,996.69 D. Die einzelnen Diſtricte brachten auf: 156,916.90 D., durch Steuerausſchlag wurden erhoben 63,763.43 D. An Lehrergehalten wurden bezahlt: 237,827.15 D. Die Stadtſchafts-Bibliotheken umfaßten 121,201 Bde. Eine für Schule und Stadtſchafts-Bibliotheken erhobene Steuer von $^{1}/_{1000}$ Dollar ergab 67,179.55 D.; an Geldbußen u. ſ. w. giengen für Stadtſchafts-Bibliotheken ein: 2,457.80 D. Der Elementarſchulfond aus dem Verkauf von Ländereien beläuft ſich auf 1,384,288.03 D., der Univerſitätsfond auf: 452,423.07 D. Eine Staatsmuſterſchule beſteht zu Ypſilanti, mit Schulländereien

ausgestattet. Sie steht unter einem von der Gesetzgebung eingesetzten Erziehungsrathe und beganu ihre Wirksamkeit im April 1853 (a. a. O., S. 319).

XXVI. Indiana (Bevölk. im J. 1850: 988,416). Der Staatserziehungsrath besteht aus dem Gouverneur, dem Staatssecretär, dem Staatskassier (State Treasurer) und Controleur, dem Generalstaatsanwalt und dem Superintendenten des öffentlichen Unterrichts, welche sich jährlich zur Discussion und Entscheidung der unter das Schulgesetz fallenden Fragen versammeln. Der Superintendent wird von dem Volk auf zwei Jahre ernannt, es liegt ihm die allgemeine Ueberwachung der Schule ob, und er muß wenigstens einen Tag im Jahr in jedem Kreise zubringen. Das Collegium der Bevollmächtigten jeder Stadtschaft hat das Eigenthum und die Ländereien der Schule zu überwachen und zu verwalten und besitzt eine beschränkte Macht, Steuern zum Schulhausbau zu erheben, und die Berechtigung, Lehrer anzustellen, wenn die Einwohner selbst es unterlassen. Auch zählen sie jährlich in ihrer Stadtschaft die Kinder zwischen 5 und 21 Jahren. Die Einwohner eines jeden Schuldistricts erwählen auf ein Jahr einen Schuldirector, welcher für das Schulhaus Sorge trägt, für Brennmaterial u. s. w. sorgt und den Bevollmächtigten Bericht erstattet. Die Schulen in einer Stadtschaft müssen gleichlange Zeit gehalten werden, ohne Rücksicht auf die verschiedene Zahl ihrer Zöglinge. Jedes Jahr müssen 10 Cents auf je 100 D. Eigenthum und eine Kopfsteuer von 50 Cents für den Gebrauch der Gemeinschulen ausgeschrieben werden (abgesehen von Negern und Mulatten, die an den Wohlthaten dieses Gesetzes keinen Antheil haben), und $^1/_{1000}$ D. Eigenthums- und 25 Cents Kopfsteuer (letztere nur auf ein Jahr), um unter der Leitung des Staatserziehungsrathes Stadtschafts-Bibliotheken anzukaufen. Der Schulfond wird gebildet aus allen bis jetzt für Gemeinschulen bestimmten Fonds; dem Surplus Revenue, dem Ertrag der Salinen, der Banktaxe und dem Seminarfond; allen Geldbußen, Heimfällen u. s. w., allen Schenkungen von Land, wenn sie nicht ausdrücklich zu etwas anderem bestimmt sind, aus dem Reinertrag der Marschen (swamp lands), den nicht reclamirten Gehalten und aus allen Steuern, die speciell dafür auferlegt werden. Der Ertrag des Fonds wird nach Maßgabe der Schülerzahl an die verschiedenen Kreise des Staates vertheilt. Der Gesammtbetrag dieser Fonds, welcher den Schulfond für 1855 bildete, belief sich auf 2,559,308.12 D. Zur Vertheilung kamen 288,665 Doll. — Im Jahre 1855 wurden in dem Staate 452,258 Kinder zwischen 5 und 21 Jahren angegeben, und zwar nach dem Berichte 237,730 männliche und 211,018 weibliche. Districte wurden 5,170 angegeben, Gemeinschulen: 3,652; schulbesuchende Kinder: 161,536; Lehrer: 3,018; Lehrerinnen: 841; monatlicher Gehalt für Lehrer: 23 Dollar; für Lehrerinnen: 15.72 D., durchschnittliche Schuldauer: 2.85 Mon. Schulhäuser wurden 591 und zwar für 166,900 D. gebaut, und eine Steuer von 314,273 D. wurde zum Schulhausbau ausgeschrieben; in den Schul-Bibliotheken befanden sich 135,378 Bände (a. a. O., S. 325).

XXVII. Illinois (Bevölk. im J. 1855: 1,306,576). Der Gesammtbetrag der für Schulzwecke bestimmten Fonds belief sich am 10. Decbr. 1854 auf 951,504.07 Doll., nämlich: 1. 3 Proc. vom Reinertrag der öffentlichen Ländereien (außer einem Sechstel) 463,490.93 Doll.; 2. das Surplus Revenue: 335,592.32 Doll.; 3. der Collegefond, welcher aus dem einen Sechstel des Dreiprocentfonds gebildet wird: 92,682.10 Doll.; 4. der Seminarfond, d. i. Ertrag des Verkaufs von Seminarländereien: 59,738.72. Jene Gesammtsumme hat der Staat geliehen oder übernommen, um die laufenden Ausgaben der Staatsverwaltung zu bestreiten, und er verzinst sie zu 6 Proc. Im Jahre 1853 betrugen die Interessen des Gemeinschulfonds 57,090.25 D., welche nach Maßgabe der Anzahl weißer Kinder unter 21 J. unter die verschiedenen Kreise vertheilt wurden, außer $^1/_4$ Procent (2,378.76 D.), welche an die Taubstummenanstalt bezahlt wurden. Außer diesem Staatsfond bestehen noch Kreis- und Stadtschaftsfonds. Der Werth der Kreisfonds wird auf 50,000 D., der der Stadtschaftsfonds auf 1,952,000.51 Doll. angeschlagen, was ein Gesammtcapital von 2,953,594.58 D. ergeben würde.

Die Intereſſen des Staatsfonds betragen 6, die der Kreis- und Stadtſchaftsfonds 10 Procent; der geſammte Reinertrag der Intereſſen: 196,281.54 D. Durch Eigenthumsſteuer wurden in 97 Kreiſen 42,705.42 Doll. aufgebracht und meiſt für Schulhäuſer, Bauplätze u. ſ. w. verwandt. In den 79 Kreiſen, welche im J. 1854 Bericht erſtatteten, befanden ſich 4,125 organiſirte Diſtricte. An Lehrergehalten wurden von öffentlichem Gelde bezahlt: 145,183.07 D.; Betrag, der außer dem öffentlichen Gelde bezahlt wurde: 157,915.01 D. Geſammtbetrag, welcher in dieſen Kreiſen für Schulen bezahlt wurde: 308,385.52 D. Zahl der Schulen: 4,049; der Lehrer: 2,492; der Lehrerinnen: 1,557; der Schüler: 136,371; durchſchnittliche Schuldauer: 6 Mon.; durchſchnittlicher monatlicher Gehalt für Lehrer: 25 D., für Lehrerinnen: 12 Dollar (a. a. O., S. 327 f.).

XXVIII. Miſſouri (Bevölk. im J. 1850: 682,044). Die Intereſſen des Gemeinſchulfonds werden halbjährlich nach Maßgabe der Zahl der Kinder zwiſchen 5 und 20 Jahren unter die verſchiedenen Kreiſe des Staates vertheilt, und an die Lehrer darin ausgezahlt; und ein Viertel der Staatseinkünfte iſt für die Unterhaltung von Gemeinſchulen beſtimmt (a. a. O., S. 331. Nach dem Amer. Almanac von 1854, S. 309, beträgt das Capital des Gemeinſchulfonds 500,000 D. und der jährlich zur Vertheilung kommende Geſammtbetrag beläuft ſich auf ungefähr 140,000 D.).

XXIX. Jowa (Bevölk. im J. 1856: 503,265). Die Conſtitution beſtimmt, daß ein Superintendent des öffentlichen Unterrichts von dem Volk auf 3 Jahre erwählt werden ſoll, und daß alle von dem Congreß dem Staate geſchenkten Ländereien, alle heimgefallenen Grundſtücke, und die vom Congreß geſchenkt werdenden Procente vom Erlös öffentlicher Ländereien einen ſtändigen Fond bilden ſollen, deſſen Intereſſen, ſowie die Renten der noch unverkauften Ländereien für die Unterhaltung von Gemeinſchulen angewendet werden ſollen. Die Verſammlung (Assembly) ſoll dafür ſorgen, daß in jedem Diſtrict wenigſtens drei Monate im Jahre Schule gehalten wird, und alles Geld, welches für Befreiung von der Militärpflicht eingeht, alle von den Gerichten verhängten Geldbußen, ſollen für die Erhaltung ſolcher Schulen, oder für die Errichtung von Schulbibliotheken verwandt werden. Das aus Verpachtung oder Verkauf von Ländereien, welche für die Errichtung einer Univerſität geſchenkt worden ſind, gewonnene Geld, ſoll ein ſtändiger Fond zur Unterhaltung einer ſolchen Anſtalt bleiben. — Der Schulfond, aus dem Ertrag verkaufter Ländereien gebildet, belief ſich am 4. Dec. 1854 auf beinahe 1,000,000 D. Er ſtand unter der Verwaltung der Schulfondcommiſſäre und war zu 10 Procent ausgeliehen. Eine anſehnliche Menge von Schulländereien iſt noch unverkauft. Univerſitätsländereien ſind bis zum Betrage von 58,571.31 D. verkauft worden. Der Geſammtwerth der Ländereien wurde auf 200,000 D. geſchätzt. Das Geſetz verfügt die Errichtung einer Muſterſchule. Für das mit dem 31. Oct. 1854 endigende Jahr waren in den Berichten 2,353 organiſirte Schuldiſtricte angegeben, in welchen 111,093 Perſonen zwiſchen 5 und 21 J. waren; 1,520 Diſtrictſchulen; 44,115 Schüler; 961 Lehrer und 772 Lehrerinnen; von welchen jene 19.61 D., dieſe 9.39 D. monatlich erhielten; es wurden 104,981 Tage Schule gehalten; in den Bibliotheken befanden ſich 576 Bände; Schulhäuſer exiſtirten: 98 von Backſteinen, 9 von Bruchſteinen, 897 von Rahmenwerk, deren Baukoſten ſich auf 170,565 D. beliefen. Durch Beſteuerung der einzelnen Diſtricte waren 30,274.07 D. für Schulhäuſer aufgebracht worden, an außerordentlichen Beiträgen giengen 3,624.51 D. ein (a. a. O., S. 333).

XXX. Wisconſin (Bevölk. im J. 1855: 552,451). Nach dem Bericht des Superintendenten des öffentlichen Unterrichts betrug das Capital des Schulfonds am 31. Dec. 1855: 1,897,269.30 D., wovon 1,859,242.82 D. zu 7 Proc. ſich verintereſſiren, und 130,076.99 D. für die Vertheilung ergeben. Mit dem Zuſchuß von Ueberſchüſſen konnten im Jahre 1856: 147,555.99 D. vertheilt werden. Das Capital iſt in ſtetem Wachſen durch den Verkauf von Schulländereien und ſonſtige Hülfsmittel. Außerdem beſteht ein Univerſitätsfond von 178,150.30 Dollar, deſſen Ertrag für die

Staats-Universität verwandt wird. Für das mit dem 31. August 1855 endende Jahr waren Berichte von 45 Kreisen unter den 50, welche der Staat umfaßt, erstattet worden. In den 468 Stadtschaften in den Kreisen, von welchen Kunde eingieng, bestanden 3,584 Districte, von denen 3,321 dem Superintendenten gebührend Bericht erstatteten. In den 1,148 vereinigten Districten waren 101 Schulhäuser. Die durchschnittliche Schuldauer betrug 5.33 Mon.; die Zahl der Kinder zwischen 4 und 20 J. 186,085, darunter 94,689 männliche; 1,660 unter 4, und 1,115 über 20 Jahre besuchten die Schule. Der durchschnittliche Monatsgehalt betrug für Lehrer: 22.84 D., für Lehrerinnen: 12.09 D. Von Lehrern wurde durchschnittlich 3.5 Mon., von Lehrerinnen 4.166 Mon. Schule gehalten. 216,542 D. wurden für Lehrergehalte, 4,741.21 D. für Bibliotheken, und 28,791.77 für sonstige Zwecke ausgegeben. Die Zahl der Bände in Bibliotheken wurde auf 21,667 angegeben, von welchen 11,481 während des Jahres ausgeliehen waren. Außerdem bestanden 114 besondere (select) und Privatschulen mit einem durchschnittlichen Besuch von 10,185 Schülern und eine incorporirte Akademie mit 30 Schülern. Es existiren 94 Schulhäuser von Backsteinen, 88 von Bruchsteinen, 927 Blockhäuser und 1,286 von Rahmenwerk, im Gesammtwerthe von 542,662.77 D. Der höchste Werth eines Schulhauses ist 8000 Dollar, der geringste 0,01 D. (sic!). Eine Musterabtheilung für die Bildung von Lehrern besteht an der Staatsuniversität (a. a. O., S. 335).

XXXI. Californien (die Bevölkerung ist — offenbar als eine zu sehr wechselnde — nicht angegeben). Der Erziehungsrath des Staates besteht aus dem Gouverneur, dem Superintendenten des öffentl. Unterrichts und dem Oberlandsvermesser, (Surveyor-General). Außerdem bestehen Kreissuperintendenten und jede Stadtschaft erwählt drei Personen zu Schulcommissären. Nach der Constitution müssen wenigstens 3 Monate im Jahre öffentliche Schulen gehalten werden. Der Schulfond besteht in ungefähr 5,700,000 Acres Land, im Werthe von 2 D. per Acre. Im December 1854 waren für 463,360 D. Ländereien verkauft worden (a. a. O., S. 337).

So weit die Angaben des Amerikan Almanac über die Gemeinschule!

Für den Unterricht von Kindern, deren Erziehung in Folge besonderer physischer oder moralischer Mängel besondere Schwierigkeit macht, ist in verschiedenen Staaten und im Ganzen sehr gut gesorgt. Besserungsschulen für verwahrloste Kinder (Reform Schools) bestehen z. B. in Maine, Massachusetts, Rhode Island, Connecticut; Schulen für Blödsinnige in Massachusetts zu Boston und zu Germantown in Pennsylvanien; Taubstummeninstitute im Staate New-York zu New-York, in Pennsylvanien zu Philadelphia, in North-Carolina zu Raleigh, in Louisiana zu Baton Rouge, in Tenessee zu Knoxville, in Kentucky zu Danville, in Ohio zu Columbus, in Indiana zu Indianopolis, in Illinois zu Jacksonville, in Missouri zu Fulton, in Iowa zu Iowa City; Blindenanstalten in Massachusetts zu South Boston, in Pennsylvanien zu Philadelphia, in Kentucky zu Louisville, in Ohio zu Columbus, in Indiana zu Indianopolis, in Missouri zu Fulton, in Iowa zu Iowa City. Auch zu Jackson in Missouri und in Texas ist die Gründung von Taubstummen- und Blindeninstituten im Werk.

Ein einfacher Rückblick auf diese Zusammenstellung wird genügen, um sich zu überzeugen, wie zunächst die Volkserziehung in der Union im Allgemeinen für eine so wichtige Angelegenheit gilt, daß kaum ein Staat der Sorge dafür sich völlig zu entziehen vermag, wie aber auch zugleich in Bezug auf den Grad der Betheiligung unter den einzelnen Staaten ein sehr bedeutsamer Unterschied herrscht. An der Spitze stehen die Neuenglandstaaten, ihnen zunächst New-York, New-Jersey, Pennsylvanien, und unter den westlichen Staaten kommt in Ohio, Michigan, Indiana, Illinois, Wisconsin, Iowa, das pädagogische Interesse dem in jenen Staaten sehr nahe. Viel niedriger stehen die übrigen Staaten. Abgesehen von Florida, über welches alle Angaben fehlen, haben Maryland, Mississipi, Tenes-

ſee und Miſſouri nur von ihren Schulfonds zu berichten, aber nichts von dem, was ſie etwa damit ausgerichtet hätten. Die Berichte aus Georgia und Arkanſas, ſowie aus den jungen Staaten Texas und Californien bieten auch nicht viel mehr, doch zeigen ſie, daß man in den beiden letztgenannten Staaten die Sache mit Intereſſe und gutem Willen anpackt. In beſſerem Zuſtande ſcheint ſich das Schulweſen in Delaware, Virginien, North- und South-Carolina, Alabama, Louiſiana, Kentucky zu befinden, doch kommen auch dieſe Staaten in Bezug auf die pädagogiſche Thätigkeit ſo wenig als auf die pädagogiſchen Erfolge den nördlichen, mittleren und weſtlichen Staaten gleich. Mit einem Worte: das Volksſchulweſen blüht in den ſklavenloſen Staaten, während es in den Sklavenſtaaten mehr oder weniger darniederliegt. Es erklärt ſich dies Verhältnis leicht, theils daraus, daß die Gewohnheit, andere, über welche man völlig als über Mittel verfügen kann, für ſich arbeiten zu laſſen, die geiſtige Thätigkeit überhaupt erſchlaffen laſſen muß, theils auch aus dem Umſtand, daß die Sklaverei einen ariſtokratiſchen Dünkel in ihrem Gefolge hat, welcher dem auf dem Princip der Gleichberechtigung beruhenden Gemeinſchulweſen nicht günſtig ſein kann. Bedenkt man nun aber, welche Macht bei einer Verfaſſung wie der der Union, in einer tüchtigen Bildung der geſammten Bevölkerung liegt, ſo kann man nicht zweifelhaft ſein, wo der wirkliche Schwerpunct der Nationalmacht der Union eigentlich liegt, und daß der ruhig und ſicher vordringenden Kraft anglo-germaniſcher Bildung das Reich endlich wird bleiben müſſen.

Schließlich iſt noch einer ſehr weſentlichen Eigenthümlichkeit der nordamerikaniſchen Volksſchule zu gedenken, welche bisher noch nicht berührt worden iſt, des Umſtandes nämlich, daß die Religion unter der Zahl ihrer Unterrichtsgegenſtände nicht vorkommt. Zwar wird durch die gute Sitte des Gebetes und der Bibellection, welche den Unterricht eröffnen, auch die Schule in der religiöſen Atmoſphäre erhalten, mit welcher die Staatseinrichtungen in Verbindung zu ſetzen in der Union — Dank dem gediegenen frommen Sinne ihrer erſten Begründer — immer noch für paſſend gilt; aber eigentlichen Religionsunterricht kennt die common school der Vereinigten Staaten nicht. Daß dieſes ein Misſtand iſt, durch welchen namentlich dem erziehenden Einfluſſe des Lehrers der eigentliche Lebensnerv genommen wird, iſt klar, und der bildende Einfluß der ſchönen Künſte, namentlich des muſikaliſchen Unterrichtes, welchen z. B. Potter (a. a. O. S. 73 ff.) auf eine an ſich ſehr anerkennenswerthe Weiſe hervorhebt, kann für jenen Mangel nur einen ſehr unzulänglichen Erſatz bieten. Unter den beſonderen Verhältniſſen der Union aber dürfte eine andere Einrichtung kaum möglich ſein. „Was ich weiß, ſagt unſer Dichter, kann jeder wiſſen, mein Herz hab' ich allein." Auch die Religion gehört zu dieſen individuellen Herzensangelegenheiten, und wo, wie in der Union, die religiöſe Ueberzeugung und Uebung ſo völlig frei gegeben iſt, da iſt es natürlich, daß das verſchiedene religiöſe Bedürfnis der Individuen ſehr zahlreiche religiöſe Gemeinſchaften hervorruft, in welchen die Gleichgeſinnten ihre Befriedigung ſuchen. Wollte man dieſen Gemeinſchaften auch die Schule überlaſſen, deren Hauptaufgabe doch iſt, ihre Zöglinge in demjenigen zu unterrichten, was jeder wiſſen kann, durch Mittheilung gemeinnütziger Kenntniſſe die intellectuelle Bildung zu fördern: ſo würden die materiellen Mittel zerſplittert, arme oder für intellectuelle Bildung ſich wenig intereſſirende Gemeinden würden für die Schule wenig oder gar nichts thun, und ſelbſt wo am meiſten, ja vielleicht mehr geſchähe, als bei der gegenwärtigen Einrichtung, würde der allgemeine Unterricht eine zu ſtark confeſſionelle Färbung erhalten, die, ohne dem religiöſen Leben förderlich zu ſein, dem künftigen ſtaatlichen Zuſammenwirken der Zöglinge nur die größten Nachtheile bringen könnte. So dürfen wir es denn nicht blos als einen Act politiſcher Weisheit, ſondern geradezu als ein Product zwingender Nothwendigkeit betrachten, wenn die Agitation der römiſchen Geiſtlichkeit in New-York und anderen Staaten ebenſowohl, wie die Oppoſition proteſtantiſcher Orthodoxie gegen die Staatsſchulen, mit Entſchiedenheit zurückgewieſen wurde (vrgl.

The proposed substitution of sectarian for public free schools. New-Haven 1848; Schaff, a. a. O. S. 41 f.). Was die Schule unterlaſſen muß, verbleibt der Predigt, dem Hausgottesdienſt und der Sonntagsſchule (Baird, a. a. O. S. 330), und insbeſondere verdient Beherzigung, was Dr. Bacon in ſeiner Rede vor der pädagogiſchen Conferenz zu Mancheſter ausgeſprochen hat (bei Wimmer, S. 348): „Wir ſind in Bezug auf den religiöſen Unterricht unſerer Kinder nicht auf die öffentlichen Schulen beſchränkt. — — Hat Gott nicht eine beſſere und herrlichere Weiſe des Religionsunterrichts vorgeſchlagen? Wo? — In der Familie! Wo iſt das Kind geboren? Wo empfieng ſein Weſen Entwicklung und Wachsthum? Wer iſt es, an wen der Befehl der heiligen Schrift ergeht: „„Ziehet eure Kinder auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn!““ Iſt es der Staat? Iſt es die Regierung? Iſt es der Schulmeiſter, der mit den Kindern fünf oder ſechs Stunden des Tages in Berührung kommt, und zwar in einem Auctoritätsverhältnis, die Ruthe in der Hand, — auf den die Kinder hinſehen mit Furcht und Schrecken? Iſt er es, an welchen ſolch ein Befehl ergeht? Nein, es heißt: „„Ihr Väter, ziehet auf eure Kinder!““ — es heißt: „„Ihr Mütter, ziehet auf eure Kinder!““ — und wir glauben, daß ein chriſtliches Volk ſeine Kinder am beſten zu Chriſten erzieht, wenn ſie die chriſtliche Erziehung zu Hauſe erhalten.“

Nachdem wir in Vorſtehendem von dem Theil des amerikaniſchen Erziehungsweſens, welcher für Amerika ſelbſt der charakteriſtiſche und für uns der bei weitem intereſſanteſte und lehrreichſte iſt, von dem Volksſchulſyſtem eine ins Einzelne gehende Darſtellung gegeben haben, dürfen wir uns bei Beſprechung der übrigen, minder originellen Unterrichtsanſtalten viel kürzer faſſen.

Ein Unterſchied in der äußeren Einrichtung iſt es zunächſt nur, wenn in größeren Städten die Gemeinſchulen in Elementarſchulen (primary schools), mittlere Schulen (grammar schools) und höhere Schulen (high schools), auseinanderfallen: die verſchiedenen Altersclaſſen der Schule in minder volkreichen Diſtricten geſtalten ſich bei der größeren Maſſe von Schülern zu eignen Schulanſtalten. So werden denn in den Elementarſchulen Kinder, welche durchſchnittlich im Alter zwiſchen 7 und 8 Jahren ſtehen, im Buchſtabiren, Leſen, Zählen und Kopfrechnen unterrichtet, und ſie machen auf der Schiefertafel die Vorübungen zum Schreibunterricht. In den mittleren Schulen, den ſogenannten grammar schools, werden Kinder aufgenommen, wenn ſie fließend leſen können, und bis zum 15. Jahre etwa in der engliſchen Grammatik, in Geographie und Geſchichte, im Schreiben, Rechnen und Zeichnen unterrichtet. Die Aufnahme in die höheren Schulen ſetzt ein Alter von mindeſtens zwölf Jahren und eine gründliche Vorbildung bei dem Zöglinge voraus, deſſen literariſche, mathematiſche, naturwiſſenſchaftliche und hiſtoriſche Bildung dieſe Schulen weiter zu fördern haben. Je nachdem dabei das mathematiſch-naturwiſſenſchaftliche Element vorwiegt, oder die Elemente der lateiniſchen und griechiſchen Sprache gelehrt werden, zerfallen die höheren Schulen in english high schools und latin high schools. Auch Abendſchulen exiſtiren in vielen Städten, um denjenigen einigermaßen nachzuhelfen, welche am regelmäßigen Schulbeſuch gehindert ſind, oder eines geordneten Elementarunterrichtes entbehren mußten. Schüler im Mannesalter nehmen neben kleinen Kindern an ihrem Unterricht Theil. Die höheren Schulen dienen für die Mehrzahl ihrer Zöglinge, namentlich für die weiblichen, zum Abſchluſſe der Schulbildung; für viele Schüler bilden ſie jedoch auch, zumal die latin high schools, nur eine Vorbereitungsanſtalt für das College. In dieſer doppelten Beziehung leiſten die nunmehr ein integrirendes Glied im ſtädtiſchen Schulorganismus bildenden high schools dasſelbe, was früher den ſogenannten Akademien allein überlaſſen war und jetzt dieſen noch neben den höheren Schulen überlaſſen bleibt, wie denn die Stadt New-York ihre high school eine Academy nennt (ſeit 1847), freilich aber eine free Academy, indem die, welche bei der Concurrenz um Aufnahme in die Anſtalt als würdig erfunden werden, ihre Bildung in derſelben unentgeltlich erhalten. Akademieen jener Art, die meiſt von

Zöglingen beiderlei Geſchlechts beſucht werden, ſind in den Vereinigten Staaten ſehr zahlreich, Maſſachuſetts hat deren über 60, der Staat New-York mehr als 200. Ihr Werth iſt natürlich ſehr verſchieden und bei vielen iſt er, trotz des vielverſprechenden Namens, ſehr gering. *)

Weniger Originelles haben die Collegien (Colleges), welche nach altengliſchem Muſter eingerichtet ſind, mit dem Unterſchiede jedoch, daß in den amerikaniſchen die claſſiſchen Studien mehr zurücktreten. Sie nehmen unter den für eine allgemeine wiſſenſchaftliche Bildung wirkenden Anſtalten die höchſte Stufe ein und verbinden mit den Unterrichtsgegenſtänden, welche etwa in unſeren oberen Gymnaſialclaſſen einerſeits und andererſeits in den höheren Gewerb- und polytechniſchen Schulen behandelt werden, einen vorbereitenden philoſophiſchen Curſus, wie wir ihn der Univerſität überlaſſen. Auch die Befugnis, Baccalaureen, Magiſter und Doctoren zu ernennen, theilen dieſe Colleges mit den deutſchen Univerſitäten. Von der Lernfreiheit deutſcher Studenten aber, die, wenn ſie auch gelegentlich einmal in die Freiheit, Nichts zu lernen, umſchlägt, doch auch ihre ſehr guten Seiten hat, findet ſich auf den amerikaniſchen Colleges keine Spur. Ihre Zöglinge wohnen in einem der Gebäude des Colleges im Convict und durchlaufen unter beſtimmter Eintheilung ihrer Tageszeit in vier Jahrescurſen, als Freshmen, Sophomors, Juniors und Seniors, einen beſtimmt vorgeſchriebenen Cyklus von Unterrichtsgegenſtänden, an deſſen Anfange die claſſiſchen Studien noch vorwiegen, ja neben der Mathematik eigentlich den einzigen Unterrichtsgegenſtand bilden, während ſie in den beiden letzten Curſen durch mathematiſche, philoſophiſche, naturwiſſenſchaftliche und hiſtoriſche Disciplinen faſt völlig verdrängt ſind. Für die Beſchränkung, welche dieſer „Studienzwang" ihnen anthut, wiſſen ſich die Zöglinge des College durch Gründung literariſcher Geſellſchaften, durch Herausgabe literariſcher Blätter zu entſchädigen, worin ſie zugleich eine Vorſchule für den künftig von ihnen zu betretenden Kampfplatz der politiſchen Parteien finden; doch werden wir gerne glauben, daß das „Long live the flotte Burschen!" womit ein Aufſatz über das deutſche Univerſitätsleben im Literariſchen Magazin des Yale College zu New-Haven ſchließt (Wimmer, S. 293), von einem Hauche der Sehnſucht nach den Herrlichkeiten des deutſchen Burſchenlebens begleitet war. Im Unterſchiede von den common schools geht die Gründung und Leitung der Colleges von den religiöſen Gemeinſchaften aus. Der American Almanac von 1857 (S. 208 ff.) zählt im Ganzen 123 Colleges auf. Davon gehören 16 den Baptiſten, 8 der Epiſkopalkirche, 14 den Methodiſten, 11 der römiſchen Kirche. Die 74 übrigen vertheilen ſich an die Congregationaliſten und Presbyterianer in der Art, daß der Congregationalismus in den Neuenglandſtaaten, in den übrigen der Presbyterianismus vorwiegt. Im Ganzen zählten dieſe 123 Colleges im Jahre 1855 bis 1856 11,447 Studierende, am ſtärkſten war Yale-College zu New-Haven in Connecticut beſucht, nämlich von 472 Zöglingen, ihm zunächſt ſtehen Virginia-University zu Charlottesville mit 366, die bereits 1636 geſtiftete Harvard-University zu Cambridge in Maſſachuſetts mit 365, die University of North-Carolina zu Chapel-Hill mit 360 Zöglingen, dagegen erreichen 67 von den Colleges, bei welchen überhaupt eine beſtimmte Schülerzahl angegeben iſt, die Zahl 100 nicht und das St. Vincent's-College zu Cap Girardeau in Miſſouri hat ſogar nur 3 Schüler aufzuweiſen. Die 1,002,378 Bände, womit die Bibliotheken dieſer Colleges im Ganzen ausgeſtattet ſind, liefern einen ſprechenden Beweis dafür, wie ſehr die nordamerikaniſche Gelehrſamkeit bemüht iſt, ſich den fehlenden literariſchen Ballaſt zu verſchaffen. Uebrigens kommt ein ganzes

*) Die Akademien ſind theils Privatanſtalten, theils beruhen ſie auf localen Stiftungen, und ſind dann meiſt, wenn auch unter Belaſſung gewiſſer Vorrechte in Bezug auf Selbſtändigkeit ihrer Verwaltung, in den Organismus des Stadtſchulweſens aufgenommen (incorporated). Dieſe Verſchiedenheit der Verhältniſſe ſolcher Anſtalten bringt es dann mit ſich, daß über ſie viel weniger Allgemeingültiges, als über die common-schools geſagt werden kann.

Zehntel dieſes Bücherreichthums (101,250 Bände) auf Harvard-University, 63,000 Bände auf Yale-College, während 6 von den aufgeführten Collegebibliotheken die Zahl von 1000 Bänden noch nicht erreichen und die erſt 1855 gegründete Jowa-State-University in Jowa mit 200 ſich behilft.

Indem nun der philoſophiſche Curſus bereits auf dem College abſolvirt wird, tritt das Element allgemeiner wiſſenſchaftlicher Bildung nicht mit genügender Selbſtändigkeit hervor, um den eigentlichen Berufswiſſenſchaften, der Theologie, Rechtswiſſenſchaft und Medicin, zur Grundlage zu dienen, auf welcher ſich dieſe zu einer „Sammtſchule," zu einer Universitas Literarum im deutſchen Sinne vereinigen könnten; die Berufswiſſenſchaften fallen beſonderen Berufsſchulen anheim, und auch in dieſen wird den Studierenden eine freie wiſſenſchaftliche Bewegung noch keineswegs geſtattet, ſondern ſie werden während eines zwei- bis dreijährigen Lehrcurſus in einem beſtimmten Cyklus von Disciplinen geſchult. So zählt die Union (American Alm. 1857 p. 210 f.) 45 Theological schools (seminaries, universities), von welchen die zu Princeton in New-Jerſey mit ihren 153 Studierenden die beſuchteſte iſt; dagegen hat die zu Springfield in Ohio nur 8 Zöglinge, die deutſch-reformirte zu Mercersburg in Pennſylvanien, an welcher Ph. Schaff Profeſſor iſt, 18. Unter den 15 Law Schools oder juriſtiſchen Berufsſchulen iſt die von Albany im Staate New-York von 162 Studierenden beſucht. Beſonderer Blüthe ſcheinen ſich einige unter den 40 Medical schools zu erfreuen; ſo zählt das Jefferson Medical College in Philadelphia 514 Studierende, obgleich in derſelben Stadt noch 3 zum Theil ebenfalls ſtark beſuchte mediciniſche Schulen daneben beſtehen. Wo nun, wie an der Harvard-University zu Cambridge bei Boſton, oder im Yale-College zu New-Haven mit einem College zugleich eine theologiſche, eine juriſtiſche und eine mediciniſche Schule verbunden iſt, da entſteht allerdings eine Geſammtheit von wiſſenſchaftlichen Inſtituten, welche dem Begriff einer Univerſität im deutſchen Sinn ziemlich nahe kommt (vrgl. Wimmer, S. 278 f., Schaff, S. 42 f.). Wenn aber ſelbſt in ſolchen Fällen zur vollen Verwirklichung dieſes Begriffes die rechte organiſche Verbindung und das lebendige Zuſammenwirken der einzelnen Theile fehlt, ſo iſt die Mehrzahl der übrigen Colleges und Berufsſchulen, obgleich ſie zum Theil den Namen „Univerſität" führen, mit unſeren deutſchen Hochſchulen gar nicht zu vergleichen. Und wir meſſen nicht einſeitig mit deutſchem Maßſtabe, wenn wir hierin das Fehlen eines ſehr weſentlichen integrirenden Gliedes im Organismus eines wohlgeordneten Unterrichtsweſens erkennen, dürfen vielmehr daran erinnern, daß der in des großen Washington letztem Willen ſo nachdrücklich ausgeſprochene Wunſch nach Gründung einer Centraluniverſität in den Vereinigten Staaten ein von ſeinen Landsleuten bis jetzt noch nicht erfülltes Vermächtnis iſt. Allerdings mögen die religiöſen Verhältniſſe der Union, gegen welche die Mitglieder einer Univerſität nicht in gleicher Weiſe ſich neutral verhalten können, wie die erſt mit den allgemeinſten Mitteln des geiſtigen Verkehrs bekannt zu machenden Zöglinge der Volksſchule, der Realiſirung jenes Wunſches ſchwer zu überwindende Hinderniſſe entgegenſtellen. Doch darf man dem friſchen, das Gute anderer Nationen willig ſich aneignenden Eifer des amerikaniſchen Volkes zutrauen, daß es des von Altengland ererbten ſteifen akademiſchen Zopfes ſich immer mehr entledigen und dem Begriffe einer Univerſität im Sinne einer Geſammtſchule freier Wiſſenſchaft ſich immer mehr nähern wird.

Damit dem Unterrichtsſyſtem der Union die abſchließende Spitze nicht fehle, hat ſie ſeit zehn Jahren etwa auch die Anfänge einer Akademie der Wiſſenſchaft in dem Smithsonian Institute zu Waſhington. Ein reicher Engländer, Smithſon, nämlich hat ſein Vermögen den Vereinigten Staaten vermacht, damit am Sitze der Centralregierung ein Inſtitut errichtet werde, welches durch Anregung und Unterſtützung wiſſenſchaftlicher Unterſuchungen und durch theils nur berichtende, theils ſelbſtändige wiſſenſchaftliche Publicationen für Erweiterung und Ausbreitung der Wiſſenſchaft wirke.

In der Mittheilung dieſer Publicationen zeigt das Inſtitut, deſſen oberſte Leitung in der Hand des jedesmaligen Präſidenten und Vicepräſidenten der Vereinigten Staaten liegt, eine ſehr anerkennenswerthe Liberalität, und wir haben um ſo mehr Grund, hier ſeiner zu gedenken, als auch zahlreiche deutſche Bibliotheken von dieſer Liberalität fortwährend erfreuliche Erfahrung machen.

Von dem Erziehungsweſen der mittel- und ſüdamerikaniſchen Staaten haben wir nur wenig zu ſagen und gewiß nicht deswegen, weil uns darüber nur ſehr ſpärliche Nachrichten vorliegen; vielmehr liegen ſo ſpärliche Nachrichten ebendeshalb uns vor, weil über den Gegenſtand nicht viel zu ſagen iſt. So lange dieſe Staaten von dem europäiſchen Mutterlande abhängig waren, theilten ſie nicht bloß deſſen geringes Intereſſe für eine allgemeine Volksbildung, ſondern ſie ſchienen beſtimmt, den Bildungszuſtand zu conſerviren, in welchem ſich Europa zur Zeit Ferdinands des Katholiſchen befand. Seit der Zeit der Unabhängigkeit konnte es freilich auch den Häuptern dieſer Staaten nicht entgehen, daß die Grundbedingung für deren Gedeihen eine tüchtige Volksbildung ſei. Man ſuchte nach nordamerikaniſchem Muſter das Unterrichtsweſen zu organiſiren, betrieb die Errichtung von Elementarſchulen, gründete Seminarien zur Bildung tüchtiger Volkslehrer, in deren Ermangelung man ſich vorerſt durch wechſelſeitigen Unterricht nach Lancaſter'ſcher Methode half, namentlich in Braſilien, aber auch in Columbia, Guatemala und anderen Staaten, ſtiftete Univerſitäten, Bibliotheken u. ſ. w. Vor allen zeichnete ſich der Staat Paraguay durch ſein Intereſſe für Volksbildung aus, wo Francia mit dem Eifer der alten jeſuitiſchen Pädagogen ein Unterrichtsſyſtem ins Leben rief, das außer dem nordamerikaniſchen von keinem der neuen Welt übertroffen wird. Ueberall ſind Elementarſchulen errichtet, und die Hausväter ſind gezwungen, ihnen die Kinder, welche das ſechste Jahr zurückgelegt haben, zum Unterrichte zu übergeben aus welchem ſie nicht entlaſſen werden, bevor der Cabildo (der Stadtmagiſtrat) ſie für reif erklärt hat. Die von Francia in Aſſuncion errichteten Lyceen haben nach dem Vorbilde der von Napoleon errichteten ähnlichen Inſtitute militäriſche Verfaſſung. Nächſt Paraguay ſind die Vereinigten Staaten von La Plata zu nennen, wo für Diſtricte von je 3—4000 Bewohnern eine Schule aus Staatsmitteln errichtet wird; gleichfalls auf Staatskoſten werden jährlich eine Anzahl Jünglinge zu ihrer wiſſenſchaftlichen Ausbildung nach Europa geſchickt und außer der 1821 geſtifteten Univerſität zu Buenos Ayres exiſtiren zwei Bildungsanſtalten für künftige Volksſchullehrer. Auch Columbia mit ſeinen Seminarien zu Santa Fe und Lancaſter'ſchen Schulen zu Carthagena, Guatemala, wo man die pädagogiſchen Theorien der franzöſiſchen Revolutionszeit ſich angeeignet hat und die pädagogiſche Praxis von zwei Univerſitäten zu Guatemala und Leon und von zahlreichen Elementarſchulen geübt wird, endlich Braſilien verdienen wegen eines größeren pädagogiſchen Intereſſes hervorgehoben zu werden. Im Ganzen aber ſetzt die Indolenz des durch die Sklaverei und die Vermiſchung mit Negern und Eingeborenen noch mehr degenerirten romaniſchen Volksſtammes gegen den Werth einer allgemeinen Volksbildung, ſowie die Herrſchaft der römiſchen Kirche die erfahrungsmäßig überall, wo ſie nicht aus einer gründlichen Berührung mit dem Proteſtantismus eine heilſame Anregung gewonnen hat, die geiſtige Verſumpfung der Völker befördert, den Bemühungen der Einſichtigeren um die Erziehung des Volkes einen unüberwindlichen Widerſtand entgegen. So ſtehen denn ſchon die pädagogiſchen Verhältniſſe von Mexiko denen der genannten Staaten weit nach, in noch höherem Grade gilt dies von Peru und Chile, und auch das, was in Haiti zur Hebung des Volksunterrichtes nach nordamerikaniſchem Vorbilde früher geſchehen iſt, wird unter der tollen Wirthſchaft ſeiner ſchwarzen Majeſtät des Kaiſers Soulouque jetzt wohl untergegangen ſein.

Die obige Darſtellung des amerikaniſchen Unterrichtsweſens und insbeſondere desjenigen der Vereinigten Staaten Nordamerikas, hat, ohne die Schwächen zu bemänteln, doch vorzugsweiſe diejenigen Seiten des letzteren in's Licht geſtellt, welche geeignet ſind,

dem deutſchen Leſer zur Aufmunterung und zur Belehrung zu gereichen. Daß wir dieſe Belehrung uns gefallen laſſen, iſt um ſo billiger, als die amerikaniſchen Pädagogen — es ſei hier nur an die verdienſtvolle Schrift von Potter und Emerſon erinnert — ihrerſeits die deutſche Pädagogik ſehr hochhalten und gerne Belehrung von ihr annehmen. Hoffen wir denn auch, und nicht bloß um unſerer in die neue Welt hinübergewanderten Landsleute willen, daß das deutſche Element dort immer mehr zur Geltung komme, daß z. B. die bildende Kraft der deutſchen Sprache und Literatur immer mehr erkannt und ſie nicht mehr im Schulunterricht über alle Gebühr dem Franzöſiſchen nachgeſetzt und kaum etwas über das Italieniſche und Spaniſche geſtellt werde (unter 157 „Akademien" ertheilten 134 im Franzöſiſchen Unterricht, aber nur 25 im Deutſchen und 11 im Spaniſchen und Italieniſchen, vergl. Wimmer, S. 275). Daß übrigens das noch ſo junge Staatsleben und Erziehungsweſen der Union noch ſeine Mängel hat, iſt weit weniger zu verwundern, als daß es dem Eifer amerikaniſcher Staatsmänner und Pädagogen und ihrer einſichtigeren Mitbürger in kurzer Zeit gelungen iſt, pädagogiſche Einrichtungen zu begründen und Erfolge zu erzielen, wodurch ſelbſt Staaten, wie England und Frankreich, bereits weit überholt ſind. Man darf in dem ernſten, von religiöſem Pathos getragenen Sinne, welcher in einer allgemeinen und gleichmäßigen Volksbildung die weſentlichſte Vorausſetzung der politiſchen Wohlfahrt erkennt, zugleich die ſicherſte Bürgſchaft dafür erblicken, daß die Union die Exceſſe und Kriſen, welche bei der eigenthümlichen Miſchung der Elemente ihres öffentlichen Lebens nicht ausbleiben werden, glücklich überwinden und einer großen Zukunft ſicher entgegengehen werde. **G. Baur.**

Amos Comenius ſ. Comenius.

Amtsantritt und Amtsaustritt. Der Begriff: Amtsantritt, Amtsübernahme, correſpondirt den Begriffen: Amtseinweiſung, Amtsübergabe. Der Bedienſtete, welcher bei der Amtseinweiſung und Amtsübergabe ſich paſſiv verhält, erſcheint beim Amtsantritt, bei der Amtsübernahme thätig, er tritt in den Kreis ein, zu welchem er hingeführt iſt, er nimmt auf ſeine Schultern, was ihm aufgelegt wird, er fängt an ſeine Rechte und Pflichten zu üben; es beginnt der Stand der Verantwortlichkeit für das Amt. — Der Amtsantritt folgt unmittelbar auf die Einführung oder Einweiſung ins Amt, geſchehe dieſe mit mehr oder weniger Feierlichkeit. Da es kaum denkbar iſt, daß zwiſchen Amtseinweiſung und Amtsantritt etwas eintrete, ſo daß, wo Amtseinweiſung geſchehen, der Amtsantritt nicht erfolgte, ſo gehören beide weſentlich zuſammen; der Amtsantritt iſt nur die andere Seite der Amtseinweiſung, die natürliche Fortſetzung und unmittelbare Folge derſelben. —

Ein ähnliches Verhältnis tritt ein zwiſchen den Begriffen Amtsaustritt (Amtsabgabe — -zurückgabe) und allen denjenigen Begriffen, welche die verſchiedene Art und Weiſe ausdrücken, auf welche ein Bedienſteter ſich von ſeinem Amte trennt (Entlaſſung, Verſetzung, Beförderung, Penſionirung, Quiescirung). Der Bedienſtete, welcher gegenüber der Entlaſſung ꝛc., ſeie nun letztere eine nachgeſuchte oder nicht, ſich paſſiv verhält, ſo fern er ſie an ſich geſchehen läßt, erſcheint in dem Momente des Austritts thätig, er verläßt den Amtskreis, in welchen er eingewieſen war, er giebt alles, was er von Rechten, Pflichten, von Verantwortung übernommen hatte, an einen andern ab und zurück. Mit dieſer Zurückgabe des Amts an den zur Uebernahme Beauftragten iſt der Austritt aus dem Amte unmittelbar gegeben. Er fällt damit zuſammen und iſt mit derſelben vollzogen. Und weil das Moment der Selbſtthätigkeit dem Begriff „Austritt" eigenthümlich und weſentlich iſt, ſo kommt es, daß man dann vorzugsweiſe von Austritt aus einem Amte oder einer Geſellſchaft ſpricht, wenn dieſer Austritt ein freiwilliger iſt. Wenn jedoch der Begriff Amtsantritt als weſentlich zuſammengehörig mit dem Begriff Amtseinweiſung, als deſſen natürliche Fortſetzung und unmittelbare Folge dargeſtellt wurde, ſo verhält ſich der „Amtsaustritt" zu den oben genannten Begriffen der Entlaſſung, Verſetzung u. ſ. w., in ſo fern anders, als der Austritt ſich nicht unmittelbar an

dieſe anreiht, vielmehr zwiſchen dem Act der Entlaſſung, Verſetzung ꝛc. und des Amtsaustritts nicht nur in der Regel einige Zeit mitten inne liegt, ſondern möglicherweiſe die erſtere auch noch rückgängig werden, der letztere alſo unterbleiben kann. Der Act der Entlaſſung, Beförderung ꝛc. iſt vorerſt ein einſeitiger Act der Verfügung von Seiten einer Behörde, ein Act, welcher erſt ergänzt werden muß durch ſeine Vollziehung an dem Beamten in Folge des Dienſtaustritts und der Dienſtabgabe. Der letztere aber wird häufig nach perſönlichen und örtlichen Zuträglichkeiten von erſterem Act getrennt und der Termin des Austritts weiter hinausgeſetzt, weil der letztere, verbunden mit Räumung von Localitäten, mit Ortsveränderungen u. dgl. Aufſchub verlangt. Indeſſen bleibt der Beamte, ſo lange der Austritt nicht wirklich erfolgt, das Amt nicht zurückgegeben und der Act der Verſetzung ꝛc. nicht wirklich vollzogen iſt, für ſein bisheriges Amt verantwortlich. In dieſer Beziehung findet der Ausdruck „Amtsaustritt“ auch ſeine Anwendung auf ein urſprünglich nicht freiwilliges Ausſcheiden von einem Amte, das in Folge unfreiwilliger Entlaſſung oder Verſetzung ꝛc. geſchieht. Der Austritt ſelbſt aber erſcheint auch ſo als ein Act der Selbſtthätigkeit, als die durch den austretenden Beamten ſelbſt vollzogene Ergänzung des Acts der Entlaſſung ꝛc., und wo einem Bedienſteten das Amt ſofort abgenommen, und er durch unmittelbares Einſchreiten an der Fortſetzung ſeiner amtlichen Thätigkeit gehindert wird, da kann von einem Dienſtaustritt außer im ironiſchen Sinne nicht geſprochen werden. Ebenſowenig kann von einem Dienſtaustritt geſprochen werden bei einem Todesfall. Ein Sterbender tritt nicht aus einer Geſellſchaft oder Verbindlichkeit aus; das Merkmal der Selbſtthätigkeit, das zum Austritt weſentlich gehört, trifft hier nicht zu.

Die Verhältniſſe der Schuldiener bringen in Beziehung auf den Amtsantritt und Amtsaustritt in ſo ferne etwas eigenthümliches mit ſich, als man ſich bei jenem den erſten, bei dieſem den letzten Moment denkt, in welchem der Lehrer mit ſeinen Schülern ohne Zeugen zuſammen iſt. In dieſen Momenten mag der Lehrer manches auf dem Herzen haben, worüber er mit den Schülern in vertraulicher Weiſe reden möchte. Insbeſondere gilt dies von dem Amtsaustritt, welcher in den wenigſten Fällen mit Schulfeierlichkeiten, die Gelegenheit zu Anſprachen geben, verbunden iſt. Wir halten dafür, daß es für den Lehrer Herzensbedürfnis ſein werde, in dem Augenblick des Abſchieds, da er zum letztenmal in den Kreis ſeiner Schüler tritt, welche ihm auf die Seele gebunden waren und die er nun den Händen eines andern übergeben muß, noch herzliche vertrauliche Worte an dieſelben zu richten, ihnen das Bild ſeines Wirkens und deſſen Ziel noch einmal vorzuhalten, alle, und nach Bedürfnis auch einzelne an das, was ihnen am ernſtlichſten geſagt werden mußte, eindringlich zu erinnern und zuletzt ſeine Anliegen, Bitten, Wünſche in einem herzlichen Gebete vor dem Throne Gottes niederzulegen. — Weniger nahe liegt dieſes Bedürfnis beim Antritt des Amtes darum, weil derſelbe doch immer mit einer Schulfeierlichkeit verbunden iſt, welche von ſelbſt zu einer Anſprache an die Schüler Veranlaſſung giebt und die Dinge, welche beim Antritt des Amts, in dem Moment, da das Band zwiſchen Lehrer und Schüler erſt geknüpft wird, zu beſprechen ſind, noch nicht ſo ſehr auf der Vorausſetzung eines vertraulichen Verhältniſſes beruhen, daß ſie nicht in die Anſprache bei der officiellen Amtseinweiſung aufgenommen werden könnten. Wir wollten dieſen Gegenſtand hier zur Sprache bringen, bemerken übrigens, daß damit nicht eine allgemeine Vorſchrift gegeben werden will, vielmehr hier ſehr vieles von den einzelnen Verhältniſſen und Perſönlichkeiten abhängt.

Hirzel.

Amtseid ſ. Beeidigung.

Amtseinweiſung (Einführung, Introduction, Inſtitution). So wie die Ablegung des Amtseides (vgl. Art.: „Beeidigung“) den öffentlichen Diener zurückweiſt einerſeits auf ſich ſelbſt, auf die Wahrheit und Lauterkeit ſeiner Geſinnung, andererſeits auf ſein Verhältnis zu den Oberen, welchen er verantwortlich iſt, aus deren Händen er das Amt empfängt und in deren Hände er unter Berufung auf den höchſten Richter menſch-

licher Gedanken und Werke sich verpflichtet, so heißt die Amtseinweisung den Bediensteten vorwärts und um sich blicken, indem sie ihn in den Kreis seiner künftigen Wirksamkeit hineinstellt. Der Begriff der Amtseinweisung hat ein locales Element. Es ist das Hinführen des Beamten zu seinem Amt, das Zusammenführen mit den Gegenständen und Personen, auf welche seine Thätigkeit sich beziehen soll. Der Act der Amtseinweisung schließt sich auf natürliche Weise an den Act der Beeidigung an. Aus dem Kreise derer, denen der Beamte sich verpflichtet, tritt er hinein in den Kreis, in welchem er sein Gelübde lösen soll. Vom Angesichte Gottes weg tritt er vor die Augen der Menschen. Was er beim Eide im Herzen getragen, wird ihm jetzt sinnlich gegenwärtig. Ebenso natürlich ist es daher, daß derselbe Vorgesetzte, in dessen Hände der Amtseid abgelegt wird, auch die Amtseinweisung vornimmt, dem Bediensteten das Amt übergiebt, ihn in die Locale einführt, mit dem Personal bekannt macht. Es ergiebt sich ferner aus allem diesem, daß bei der Einweisung in das Amt eine gewisse Förmlichkeit oder je nach dem Charakter des Amtes eine gewisse Feierlichkeit stattfinden muß. Denn einmal ist der Act der Amtsübergabe, wo ein Inventar damit verbunden ist, Gegenstand einer protokollarischen Aufnahme, sodann kann es bei einem Amte, das bleibende Verhältnisse mit sich bringt und bei dem es sich um ernste und wichtige Interessen handelt, nicht anders sein, als daß das erstmalige Zusammentreffen mit den Personen, mit welchen man nunmehr in eine dauernde Verbindung tritt, — für beide Theile ein erwartungsvoller Moment — ernste Gedanken und Gefühle erweckt, welche in gegenseitigen Ansprachen ihren natürlichen Ausdruck finden.

Anders verhält es sich freilich, wenn das Amt, welches man antritt, nur ein vorübergehender widerruflicher Auftrag ist, bei welchem länger dauernde und tiefer eingreifende Beziehungen nicht aufkommen können, oder wenn das Amt selbst untergeordneter Natur ist, so daß zu Versehung desselben keine besondere Vorbereitung erfordert wird, und weder eine große Verantwortung damit verbunden ist, noch wichtige Interessen der Gesellschaft dabei im Spiele sind. In solchen Fällen ist eine förmliche oder gar feierliche Amtseinweisung eine leere Ceremonie, durch welche das Amt und sein Vertreter in ein schiefes Licht gestellt, wo nicht lächerlich gemacht wird. Es treten diejenigen Folgen ein, welche man überall wahrnimmt, wo einfache Dinge mit Umständlichkeit, alltägliche mit Pathos und Salbung behandelt werden.

Das Amt eines ständigen öffentlichen Lehrers nun muß auf allen Stufen als ein solches betrachtet werden, wobei es sich um die wichtigsten Interessen handelt. Daher finden wir fast überall eine feierliche Amtseinweisung schon der Volksschullehrer angeordnet. Diese soll erfolgen durch den Bezirksschulvorstand oder meist an dessen Stelle durch den Localschulvorstand, als dessen Organ der Geistliche erscheint. Da und dort wird ein Gewicht darauf gelegt, daß die Einweisung erfolge unter angemessener Ansprache nicht nur in der Schule vor den Schülern und den Mitgliedern des Schulvorstands und wer sonst von der Gemeinde sich einfinden wolle (K. Sachsen), sondern vor öffentlicher Gemeinde und deshalb am passendsten in der Kirche (S. Weimar), wobei vor versammelter Gemeinde und Schuljugend eine Schulpredigt zu halten sei (Baselland), in feierlicher kirchl. Versammlung, wobei das Schulamt der Gemeinde als ein eigenes kirchliches Amt vor Augen zu stellen sei (Hessen-Cassel). Bei Hülfslehrern und Schulvicaren findet keine feierliche Einführung Statt; es genügt die Bekanntmachung ihrer Ernennung von der Canzel (Weimar). An den feierlichen Act der Einweisung reiht sich dann an die protokollarisch zu beurkundende Uebergabe des Schul- beziehungsweise auch Kircheninventars, die Uebergabe des Schullocals, unter Zuziehung des Vorgängers (K. Sachsen. Weimar), ein Act, der anderwärts von den Rechnungsbeamten, ohne Zusammenhang mit der Einweisung, besorgt wird.

In gleicher Weise werden die Lehrer an Latein- und Realschulen durch den Vorstand der Ortsschulbehörde in Gegenwart ihrer Collegen unter passender Ansprache in die Schule eingeführt. Dasselbe geschieht bei den Gymnasiallehrern und den Lehrern

größerer Anstalten durch deren Vorstand, welcher die Lehrer dem versammelten Lehrerconvent vorstellt und dann in ihre Classen einführt. Schulfeierlichkeiten können an größern Anstalten, an welchen ein häufigerer Lehrerwechsel eintritt, der Natur der Sache nach nicht immer damit verbunden werden, wohl aber wird dies passend geschehen, wenn mehrere Lehrer zu gleicher Zeit neu eintreten, wenn der Eintritt eines neuen Lehrers unter besonderen Verhältnissen erfolgt oder mit einer ohnedies stattfindenden Schulfeier zusammentrifft (vgl. die Beschreibung einer solchen Feier, bei welcher neue Lehrer eingeführt wurden in d. Progr. v. Zittau (K. Sachsen) v. 1856.) Eines der wichtigsten und folgenreichsten Ereignisse für eine Lehranstalt von größerem Umfang und selbständigerer Stellung ist die Amtseinweisung eines neu bestellten Vorstandes. Es wird daher dieser Act in der Regel mit einer besonderen Feierlichkeit durch einen Commissär der Central- oder Provinzial-Schulbehörde, im Beisein des Lehrercollegiums, der örtlichen und Bezirksbehörden, Curatorien ꝛc. und in Gegenwart der Schüler, vorgenommen, nicht selten durch eine Schulrede des einführenden Beamten eindringlicher gemacht, und durch poetische und musikalische Productionen und Anreden der Schüler verherrlicht. (s. Kirsch. D. Volksschulrecht II, S. 122 ff. Rönne, das Unterrichtswesen in Preußen II, S. 85 u. 90. Eine Beschreibung der Feierlichkeiten bei Amtseinweisung eines Directors an einem Gymnasium in Preußen s. Programm v. Kottbus v. J. 1856. vgl. auch d. Artikel: Amtsinstruction, Amtseid, Amtsantritt). **Hirzel.**

Amtsinstruction (Dienst-Amtsvorschrift). Die Beeidigung eines öffentlichen Dieners ist ein vorübergehender Act, durch welchen der Beamte sich für die ganze Zeit seiner öffentlichen Dienstleistungen ein für allemal verpflichtet und welcher daher, wenn nicht wesentlich veränderte Dienstverhältnisse eintreten, nicht wiederholt werden sollte. Die Amtseinweisung ist ebenfalls ein vorübergehender Act, aber von localem Character, der sich daher auch mit Veränderung der localen Verhältnisse wiederholen muß. Die Amtsinstruction aber ist eine bleibende Mitgabe für das Amtsleben, ein Begleiter und vademecum bei allen Amtshandlungen, ein Noth- und Hülfsbuch für zweifelhafte Fälle und Verlegenheiten, ein Ausweis in Fällen der Verantwortung und Anfechtung. Die Ertheilung einer Amtsinstruction kann aufgefaßt werden unter dem Gesichtspunct der Zweckmäßigkeit und der Nothwendigkeit.

Eine Amtsinstruction, welche die Amtspflichten eines öffentlichen Dieners übersichtlich zusammenstellt, seine Befugnisse regelt und abgrenzt, und die Art und Weise, wie die Amtshandlungen vorgenommen werden sollen, angiebt, erscheint unter allen Umständen zweckmäßig, wenn nicht der Amtskreis eines Dieners, wie z. B. eines Ministers, so ausgedehnt, oder die einzelnen Amtspflichten so allgemeiner Natur sind, wie z. B. bei einem Prediger oder Erzieher, daß eine Zusammenstellung und Aufzählung unmöglich wird, die Dienstvorschrift sich daher nur in allgemeinen Ausdrücken bewegen muß. In diesem Falle ist eine Amtsinstruction zwecklos, weil Amtspflichten der genannten Art nicht in den Rahmen einer Instruction gefaßt werden und von dem Arm des Gesetzes in der Regel nicht erreicht werden können, vielmehr die Uebung der Pflicht der eigenen Wahrnehmung des Dieners, seinem Gewissen und seinem Takt überlassen bleiben muß. Zweckwidrig sogar wäre eine Dienstinstruction da, wo man absichtlich, weil der Diener sich in einer unbestimmten, fast rein persönlichen Stellung befindet, was bei ständigen öffentlichen Dienern nicht anzunehmen ist, die Verpflichtungen und Befugnisse nicht abgrenzen, sondern sich vorbehalten will, sie nach Bedürfnis zu beschränken oder auszudehnen.

Nothwendig ist eine Amtsinstruction überall, wo nicht 1) die Dienstobliegenheiten und Befugnisse einfach aus dem Begriff und Wesen des Amtes hervorgehen, wie bei einem Richter, bei den Mitgliedern von Collegien, die einen bestimmten Geschäftskreis haben, bei Predigern und Seelsorgern ꝛc.; 2) wo nicht die Dienstobliegenheiten und Befugnisse unmittelbar aus einem Gesetz oder einer Verordnung sich ergeben, wie z. B. die Obliegenheit eines Abgeordneten aus der Verfassung, eines Geschwornen oder

Schwurrichters aus dem Gesetz, die Obliegenheiten eines Kammerpräsidenten aus der Geschäftsordnung ꝛc.

Wenn wir doch eine Menge öffentlicher Stellen in verschiedenen Staaten finden, für welche es eigene Dienstinstructionen nicht giebt, obwohl die damit verbundenen Obliegenheiten und Befugnisse complicirt und gemischt oder von der Art sind, daß sie aus allen möglichen Gesetzen und Verordnungen zusammengesucht werden müssen, so ist dies wohl nicht zum Vortheil des öffentlichen Dienstes. Denn an die Stelle klarer und bestimmter Vorschriften, durch welche die Amtshandlungen übersichtlich zusammengestellt, die Befugnisse abgegränzt, die Verhältnisse und Stellungen geordnet und geklärt werden, tritt ein mühsames Studium und, was schlimmer ist, das Herkommen und die Tradition, welche sich zu eigen zu machen vieljährige Praxis und Routine erfordert. Dadurch kommen diese Stellen in die Hände der Schreiber und Bureaukraten.

Im Dienste der Schule nun giebt es Amtsverhältnisse, für welche eine besondere Amtsinstruction entbehrlich erscheint. Das Amt eines Lehrers an einer einzelnen Classe einer Volksschule oder eines Gymnasiums, mit welchem sonst keine Nebenämter verbunden sind, ferner das Amt eines Fachlehrers an einer Lehranstalt ist so einfach, seine Verpflichtungen sind so natürlich und unmittelbar durch die Anstellung selbst, den vorgeschriebenen Lectionsplan oder die allgemeine Schulordnung, wo eine solche existirt, gegeben, seine Befugnisse gegenüber von Collegen und Obern ergeben sich gleicherweise aus den genannten Gründen so von selbst, daß es scheint, eine Amtsinstruction könne für einen Volksschullehrer, ebenso für einen Gymnasiallehrer der genannten Art wohl entbehrt werden, wie sich denn auch für solche einfache Verhältnisse in vielen Staaten keine Dienstinstructionen vorfinden. Anders gestaltet sich freilich die Sache vom Standpuncte der Zweckmäßigkeit aus und da, wo diese Stellen gemischte Verpflichtungen haben und zusammengesetzter Natur sind.

Was nun das Letztere betrifft, so sind die meisten Volksschullehrstellen auf dem Lande von der Art, daß mit denselben noch andere Functionen, z. B. die eines Organisten, Cantors, Küsters, verbunden sind. Da diese aber localer Natur sind, so eignen sie sich keinenfalls in eine allgemeine Dienstinstruction, sondern finden am natürlichsten ihren Ort in den Beschreibungen der Stellen, Competenzen, Grundbeschreibungen, welche letztere z. B. in Württemberg bei allen dem Studienrath untergeordneten Anstalten eingeführt sind. (Aehnliche Bestimmungen für Sachsen, Preußen u. a. Länder s. Kirsch Deutsches Volksschulrecht. II. S. 118. 126. sq.). Ebenso giebt es Lehrer an Lateinschulen, Real- und Bürgerschulen, Gymnasien, welche neben ihrem Lehramt noch besondere Aufträge haben, z. B. kirchliche Functionen, das Amt eines Classenordinarius, Bibliothekars, endlich eines Vorstandes. Sind nun diese Functionen localer Art und an die einzelnen Stellen geknüpft, hiernach auch eigenthümlich modificirt, so eignen sie sich nur für eine locale Beschreibung der Stelle oder, wenn man dies so nennen will, für eine besondere Dienstvorschrift. Haben sie aber einen allgemeinen Charakter, so erscheinen Instructionen als nothwendig, wie in Preußen solche für Classenordinarien, in Württemberg für Seminarlehrer, und sonst in den meisten Staaten, namentlich in Preußen und Württemberg Dienstvorschriften für die Vorstände höherer Lehranstalten bestehen (vgl. was die Vorstände betrifft, Rönne, das Unterrichtswesen in Preußen II. S. 74. 88. Hirzel, Gesetze für die Mittelschulen in Württemberg S. 874; was die Classenordinarien betrifft, s. Rönne a. a. O. S. 94 und S. 146; für die Seminarlehrer in Württemberg, Hirzel a. a. O. S. 673 ff. Die Dienstvorschriften für die Vorstände höherer Lehranstalten verbreiten sich über die amtliche Stellung dieser Diener im Allgemeinen, ihr Verhältnis zu vorgesetzten Staats- und Localbehörden, Patronen ꝛc., zu den Lehrern und Offizianten der Anstalt, über die Lehrerconvente, Lehrverfassung und Disciplin der Anstalt, die Prüfungen, die Aufnahme, das Vorrücken und die Entlassung der Zöglinge, Urlaub und Vertretung der Lehrer, Bibliothek, Archiv, Programme,

Amtssiegel u. s. w., und sind somit auch eine wesentliche Quelle für die Dienstobliegenheiten und Befugnisse der Lehrer überhaupt. Daß diese complicirteren Dienstverhältnisse, wenn nicht Verwirrung einreißen und der Willkühr Thür und Thor geöffnet werden soll, eine besondere Vorschrift erheischen, liegt auf der Hand. Aus demselben Grunde sind nun auch die Dienstverhältnisse anderer Aufsichtsbehörden, in Württemberg der Kirchenconvente, der gemeinschaftlichen Oberämter, in Preußen der Schulvorstände auf dem Lande, der städtischen Schuldeputationen, der Bürgermeister, Geistlichen, Superintendenten und Landräthe in Betreff der Schulangelegenheiten durch besondere Anordnungen, Anweisungen und Instructionen geregelt (s. Rönne I. S. 321 ff. vgl. auch die für das Großherzogthum Hessen im J. 1832 erschienene Sammlung der organischen Edicte, Instructionen ꝛc., betreffend die Verfassung und Administration des Schulwesens in Hessen. Als ausgezeichnet durch Schärfe und Zweckdienlichkeit der Bestimmungen, sowie durch eine Reihe eigenthümlicher, sehr förderlicher Anordnungen rühmt Mützel die Dienstinstruction für die Gymnasialdirectoren vom 2. Januar 1827, Handbuch von Neigebaur S. 34—45.) Auch die Provinzialschulcollegien haben in Preußen ihre besondere Instruction (s. Rönne die Verfassung und Verwaltung des preußischen Staats I. 260).

Wenn nun gleich für die große Mehrzahl der Lehrer bei der Einfachheit ihrer amtlichen Verhältnisse Amtsinstructionen nicht nothwendig erscheinen, so sind doch solche von verschiedenen Regierungen, z. B. in Preußen, Sachsen-Weimar, S. Altenburg, Kur-Hessen ꝛc. erlassen oder angekündigt worden und vom Standpunct der Zweckmäßigkeit aus kann man es nicht anders als billigen, wenn Schulmännern, deren Amtskreis ein beschränkter ist, durch eine kurze und klare Zusammenstellung ihrer Amtspflichten und Befugnisse ein leichter Ueberblick gewährt und ihnen damit aus der allgemeinen Schulgesetzgebung, so weit sie ihre Dienstverhältnisse berührt, ein Auszug „als (vgl. Kirsch Deutsches Volksschulrecht II. 127) Hand- und Hausbüchlein oder Vademecum" zugestellt wird. Eine Beschreibung der einzelnen Lehrstelle, welche die localen Verhältnisse angiebt, wird dadurch nicht überflüssig. Wir können uns aber nur Gutes davon versprechen, wenn der Lehrer jeder Kategorie eine Belehrung in seinen Händen hat, welche über seine Stellung zu Vorgesetzten, Gleichgestellten und Untergebenen, sowie zu den Eltern der Schüler ihn aufklärt, die Rechte, Befugnisse und Ansprüche, die in seiner Stellung liegen, auseinandersetzt, seine Pflichten als Lehrer und Erzieher in kurzen, aber kräftigen Strichen zeichnet, das Ziel, das er zu erreichen hat, ihm deutlich vorhält, und die Mittel der Disciplin, sowie die Wege des Unterrichts namhaft macht, durch welche dieses Ziel erreicht wird. Wir stellen uns vor, der Lehrer würde diese ihm zugestellte Dienstvorschrift, sofern während seiner Amtsführung Abänderungen einträten, durch Nachträge ergänzen. (vgl. die Artikel Amtseinweisung, Beeidigung.) **Hirzel.**

Amtskleidung (Amtstracht. Uniform.) Von Anfang der Cultur an diente die Tracht dazu, die einzelnen Classen der Gesellschaft von einander zu unterscheiden (Männer und Weiber, Sklaven und Freie, Barbaren und Hellenen, römische Bürger und Provinzialen, Priester, Laien, Adel, Könige), zugleich aber auch den bevorzugten Classen eine gewisse Auszeichnung zu verleihen (Magistrate, Senatoren, Ritter in Rom, Ordensgeistliche, Ritter im Mittelalter, Soldaten, Beamte aller Grade der neueren Zeit). Die unterscheidende, beziehungsweise auszeichnende Tracht besteht bald in irgend einem einzelnen äußeren Abzeichen (Streif, Binde, Mütze, Stab, Ring, Vorstoß, Stickerei, Besatz), zu welchen auch noch andere, neben der Tracht, kommen mochten (Sella curulis, Lictoren, Kränze), bald in einer vollständigen Kleidung eigenthümlicher Art, die sich theils durch Farbe, theils durch Schnitt, theils durch beides hervorhebt (Toga, Ordenstracht, Uniform). Es ist also der gedoppelte Zweck der Unterscheidung und der Auszeichnung, welcher die Einführung einer besonderen Tracht für gewisse Classen der Gesellschaft begründet. Eine natürliche, nicht selten auch bei Einführung solcher Trachten beabsichtigte Folge ist, daß denen, welche die

gleiche Auszeichnung in der Tracht haben, nun auch ein gemeinsames Standesbewußtsein, ein gewisser Corpsgeist eingeflößt wird, von welchem bekannt ist, welchen Werth er hat bei gewissen Corporationen, namentlich beim Militär.

Was nun die Beamten betrifft, so hängt die Einführung einer auszeichnenden Amtskleidung für das ganze Heer der vom Staate bezahlten Beamten ebenso enge und natürlich zusammen mit der Entwicklung des modernen Systems der absoluten Monarchie, wie die Ordenskleidungen der Mönche und Nonnen, der geistlichen und weltlichen Ritter, die Abzeichen und Wappen der letzteren ein Product des Lehenstaats und der Hierarchie im Mittelalter waren. Der absolute Monarch, ausgehend von dem Satz, „ich bin der Staat," sieht alle Diener des Staats als seine Diener an und behandelt sie gleich den Dienern seines Hofes. Und so wie diese, welche zu höheren oder niederen Diensten in seiner nächsten Umgebung bestimmt sind, natürlicherweise durch eine, ihre Stellung um die Person des Monarchen bezeichnende, glänzendere Tracht sich auszeichnen, so wird nun in verschiedener Stufenfolge allen übrigen Staatsdienern als Dienern des Monarchen eine gleiche Auszeichnung zu Theil. Es ist ganz dasselbe mit den Rangverhältnissen der öffentlichen Diener. Die ältesten Rangordnungen beziehen sich zunächst auf die Hofdienerschaft und das Militär. Erst später, als man anfieng, auch die Staatsbeamten als Diener des Monarchen anzusehen, wurden diese auch allmählich in die Ranglisten hereingezogen, in welchen sie übrigens anfangs, der Natur der Sache gemäß, gegenüber von den die Person des Monarchen umgebenden Dienern eine sehr untergeordnete Stellung einnahmen (cfr. Hirzel, Gesetze für die Mittelschulen in Württemberg, Einleitung, S. XVIII). Dieses System, von Ludwig XIV. und seinen Nachtretern gegründet, ist in neuester Zeit von Napoleon I. u. III. am weitesten ausgebildet worden und wird ebenfalls in Rußland stark cultivirt.

Im Leben der Schule nun kann von einer Amtstracht der Lehrer und von einer Uniform der Schüler die Rede sein. Wenn die letztere dazu dienen soll, den Schülern einer Anstalt eine einfache, wohlfeile und zweckmäßige gleiche Kleidung zu verschaffen, so ist, das Einverständnis der Eltern vorausgesetzt, nichts dagegen einzuwenden. Doch läßt sich dies nur in unteren Schulen bei Knaben durchführen, bei Jünglingen, ausser in geschlossenen Anstalten, Convicten, Alumnaten, Seminarien, Cadettenhäusern, Ritterakademien nicht.*) Soll aber die Uniform, bestehe sie nun in einer Kleidung oder in bestimmten Abzeichen, Knöpfen, Mützen wie in Bayern, dazu dienen, die Schüler von anderen Altersgenossen zu unterscheiden, so unterschreiben wir vollkommen das, was Roth „das Gymnasialschulwesen in Bayern" S. 12 sagt: „Man sorgt dadurch für die Polizei auf Kosten des sittlichen und des Ehrgefühls. Diese Abzeichen sind nur beschämend, weil Jedermann ihre Bestimmung erkennt. Das Abzeichen eines Gymnasiasten ist eine Anweisung für den Polizeisoldaten, auf ihn zu merken, damit er nicht ins Wirthshaus gehe, oder ihn dort herauszuholen und fortzuweisen. Dadurch müssen gerade die bessern nur erbittert und viele um so mehr gereizt werden, die Sache zu umgehen und das, was man damit verhüten will, gerade jetzt zu thun. Diese coërcitiven Maßregeln sind rein verderblich, wenn sie eine Exemtion zum Nachtheile der Schüler anordnen." Eine Amtskleidung für Lehrer erscheint da als eine natürliche, wiewohl keineswegs nothwendige Consequenz, wo die Lehrer als die Diener des Staats oder der Kirche anerkannt und für alle Staats- und Kirchendiener Amtskleidungen vorgeschrieben sind. So ist es in Frankreich. In Preußen (Verfassung), Kurhessen, Anhalt sind auch die Volksschullehrer für Staatsdiener erklärt, ohne jedoch eine besondere Amtstracht zu haben (Kirsch Volksschulr., II, S. 300). In Württemberg, wo weder die Volksschullehrer noch die Lehrer an Latein- und Realschulen für Staatsdiener erklärt sind, obwohl sie

*) In Frankreich gehört es nach Ingersleb zu den schwereren Strafen, wenn einem Schüler das Recht abgesprochen wird, die für Alle vorgeschriebene gleiche Kleidung der Collèges zu tragen. Anm. d. Red.

in Beziehung auf Penſionirung und Stellvertretung dieſen gleich behandelt werden, haben die Volksſchullehrer keine Amtskleidung. Wohl aber iſt für die höheren Lehrer an Lateinſchulen und Gymnaſien eine Amtstracht ſchon im Jahre 1811 unter dem Einfluß des napoleoniſchen Regiments vorgeſchrieben worden, welche zwar hin und wieder geſehen, jedoch niemals allgemein getragen wurde (cfr. Hirzel, Geſ. für die Mittelſchulen, S. 389). Das Gleiche gilt von der im Jahre 1841 bei Gelegenheit der Jubiläumsfeier des Königs erlaſſenen Verordnung, betr. die Dienſtkleidung der Lehrer (a. a. O., S. 764 f.), welche zwar auch die Volksſchullehrer nicht angeht, dagegen aber den übrigen Lehrſtand in ausgedehnter Weiſe umfaßt. Auch dieſe Dienſtkleidung iſt nicht praktiſch geworden und wird ſelten mehr geſehen. Conſequenter und ſtrenger werden die beſtehenden Verordnungen im Großherzogthum Heſſen durchgeführt, wo die Lehrer ihre Lectionen ſtets in der Amtskleidung zu geben haben*), welche einfach, bequem und an ſich nicht koſtſpielig iſt, aber da man neben den Uniformen noch jede Art der Civiltracht beibehalten hat, nun durch die doppelte Anſchaffung koſtſpielig wird**).

Eine Amtskleidung iſt um ſo mehr an ihrem Platze, je mehr der Beruf eines Beamten es mit ſich bringt, daß er von dem Publicum in ſeiner amtlichen Eigenſchaft erkannt werde (Polizei-, Poſt-, Eiſenbahn-, Steuer-, Zoll-, Forſt-Beamte), oder daß er um der Amtshandlungen willen, die er vorzunehmen hat, wie z. B. ein Prediger, Richter, mit einer höheren Auctorität bekleidet und ausgezeichnet erſcheine. Bei dem Beruf eines Lehrers findet von dieſem nichts Statt. Er bedarf weder kenntlich gemacht, noch ausgezeichnet zu werden. Er hat mit dem großen Publicum nichts zu thun; ſeine Welt iſt die Schule, ſein Publicum die Jugend, ſein Geſchäft, das ſich täglich wiederholt, hat den Charakter des Gewöhnlichen, wobei eine Auszeichnung in der Kleidung und Tracht eher ihn in die Claſſe der Bedienten als der Beamten ſtellt, welche auch bei ihren täglichen Canzleiverrichtungen die Amtskleidung nicht tragen. Anders iſt es, wo der Beruf des Lehrers als Anhang zum Kirchendienſt erſcheint, wie bei Landſchullehrern. Es kann nicht auffallen, wenn bei kirchlichen Functionen dem Lehrer ſchwarze Kleidung vorgeſchrieben iſt, wie in einigen preußiſchen Provinzen, (In Städten ſogar der Predigermantel Kirſch a. a. O. II, S. 172), und in Sachſen-Altenburg. Ebenſo iſt es in der Ordnung, daß der Vorſtand größerer Anſtalten, welcher dieſelben nach außen vertritt und bei feierlichen Gelegenheiten vor großer Verſammlung ſpricht und handelt, in feierlicher Amtstracht erſcheine. Aber dem Lehrer in täglicher Uebung ſeiner Pflicht eine Amtstracht auferlegen, halten wir für verkehrt. Eine Uniform oder ein Talar täglich in der Schule widerſpricht dem Sinn und Weſen einer Amtskleidung. Um der ſeltenen Fälle willen aber, in welchen ein Lehrer öffentlich zu erſcheinen hat, ihm eine Amtstracht aufzuerlegen, ſcheint im allgemeinen nicht nöthig und beſonders mit Rückſicht auf die ſpärlichen Gehalte, welche dieſen öffentlichen Dienern meiſt zugemeſſen ſind, um ſo mehr beläſtigend, als bei der Seltenheit des Gebrauchs mit Sicherheit anzunehmen iſt, wie es in Württemberg die zweimal gemachte Erfahrung beſtätigt, daß die Amtskleidung antiquirt und zum Nutzen der Familie verwendet wird.

So ſehr darauf gehalten werden muß, daß der Lehrer einerſeits nicht in ſchmutziger, abgetragener, zerriſſener, abgeſchmackter Kleidung, in ausgetretenen Schuhen u. dgl. in der Schule erſcheine, andererſeits nicht durch Eitelkeit, Modeſucht und Hoffart Anſtoß errege, ſo wenig vermögen wir in der Nöthigung, die Amtskleidung täglich zu tragen, eine Abhilfe zu finden, da auch bei der Amtskleidung die gleichen Verirrungen ſtattfinden können, der Amtsrock aber mit ſeinem Zwang und ſeiner Verhüllung am wenigſten in die Schule gehört, wo die Auctorität der Perſönlichkeit durchſchlagen muß und weder durch Amtsmiene noch durch Salbung erſetzt werden kann. Hirzel.

*) Die in Bayern geltenden Beſtimmungen ſ. in d. Art. Bayern. Anm. d. Red.

**) In Frankreich dürfen die Profeſſoren (nach Ingersleb) nur im vorgeſchriebenen Coſtüme, d. h. in Schuhen, ſeidenen Strümpfen, Kniehoſen, Barett und Talar in der Claſſe erſcheinen. Sie haben ein eigenes Zimmer, um ſich für die Claſſe umzukleiden. Anm. d. Red.

Analyſis. Mit dieſem im Gebiet der Mathematik vielgebrauchten Worte bezeichnet man einerſeits (nach ſeiner logiſchen Bedeutung) ein beſtimmtes methodiſches Verfahren, welches durch Zergliederung zuſammengeſetzter Vorſtellungen auf deren einfachſte Beſtandtheile zurückgeht, andererſeits aber den Inbegriff ſämmtlicher der höheren Arithmetik angehörigen Betrachtungen, die namentlich die ſogenannte Functionenlehre zum Gegenſtand haben. In jenem erſten Sinne gilt das Wort in der geometriſchen Analyſis, wovon weiter unten in einem beſonderen Artikel die Rede ſein wird: hier ziehen wir die Analyſis lediglich als höchſte Abtheilung der allgemeinen Arithmetik in Betracht. Allerdings unterſcheidet der Sprachgebrauch noch zwiſchen einer Analyſis des Endlichen und einer ſolchen des Unendlichen, d. h. der Differential- und Integralrechnung: dieſer letztere Calcül bleibt aber von der Bedeutung des Wortes ausgeſchloſſen, wenn es ohne weitern Zuſatz gebraucht wird.

Schon in der niedern Arithmetik bilden Reihen vielfach den Gegenſtand der Betrachtung; dahin gehören periodiſche Decimalbrüche, Irrationalzahlen, wie z. B. Quadrat- und Cubikwurzeln, arithmetiſche und geometriſche Progreſſionen, ja im Grunde jede vielzifferige Zahl; die höhere Arithmetik aber macht Reihen von der allgemeinen Form

$$A + Bx + Cx^2 + Dx^3 + \ldots\ldots + Gx^n \ldots\ldots$$

ausdrücklich zur Grundlage ihrer Unterſuchungen, und zwar

1) die Entwickelung einer ſogenannten Function der unbeſtimmten Zahl x, d. h. eines von x irgendwie abhängigen Ausdrucks (z. B. $\sqrt{1+x}$, log. x, sin. x);

2) die Zuſammenziehung einer ſolchen Reihe auf einen geſchloſſenen Ausdruck;

3) die Beſtimmung des Werthes von x aus dem gegebenen Totalwerthe der ganzen Reihe, d. h. die Auflöſung der Gleichungen höherer Grade.

Genau genommen gehört die letzte dieſer Unterſuchungen nicht ſowohl der eigentlichen Analyſis als der Algebra an, inſofern man unter dieſem Namen ſämmtliche Betrachtungen zuſammenfaßt, welche die Auflöſung der Gleichungen betreffen. Indem wir daher hinſichtlich dieſes Gegenſtandes auf den Artikel Algebra verweiſen, beſchränken wir uns hier darauf, die Analyſis als Functionenlehre zu betrachten.

Als ſolche hat ſie zunächſt an Reihen der allgemeinſten Form, wie

$$A + Bx + Cx^2 + Dx^3 + \ldots\ldots + Px^n \ldots\ldots$$
$$\alpha + \beta x + \gamma x^2 + \delta x^3 + \ldots\ldots + \varkappa x^n \ldots\ldots$$

die arithmetiſchen Grundoperationen auszuführen, unter denen indeſſen nur die Multiplication und Diviſion Stoff für die Unterſuchung darbieten. Aber ſchon bei dieſer einfachſten Aufgabe der Analyſis zeigt ſich das Bedürfnis, anderweitige Betrachtungen zu Hülfe zu nehmen, welche ſich auf die Anordnung und theilweiſe Zuſammenfaſſung oder Umſtellung einer gewiſſen Menge von Elementen beziehen, der ſogenannten Syntaktik oder Combinationslehre. Da dieſelbe jene Elemente nur als eine Reihe verſchiedener Dinge und keineswegs quantitativ, d. h. als Größen oder Zahlen in Beziehung auf eine beſtimmte Einheit betrachtet, liegt ſie im Grunde außerhalb des Bereichs der Arithmetik und findet ihre Anwendung ebenſowohl auf Vorſtellungen der Geometrie oder der Naturwiſſenſchaften (wir erinnern nur an die Töne der Muſik und an die verſchiedenen Grundſtoffe der Chemie). Doch wird die Combinationslehre mit Recht der Arithmetik angeſchloſſen, deren ſie einerſeits zur Beantwortung mancher Fragen durchaus bedarf, wie ſie auf der andern Seite der Analyſis unmittelbar ihre Dienſte leiſtet. Hierzu bedarf es übrigens nur der einfachſten Erörterungen über Permutiren, Combiniren und Variiren, ſowie über die Beſtimmung der Anzahl aller daraus hervorgehenden Formen.

Die nächſte und wichtigſte Anwendung findet die Combinationslehre in der Entwickelung des Products von Binomialfactoren $(a+x)(b+x)(c+x)\ldots\ldots(k+x)$ und der Potenz eines Binoms $(a+x)^n$, da die binomiſche Reihe bekanntlich die Grundlage zu weitergehenden Betrachtungen der Analyſis abgiebt, unter denen hier

namentlich auf ihre Anwendung zur Wurzelausziehung wie zur Auflöſung numeriſcher Gleichungen höherer Grade hingewieſen werden mag. Aus der Binomialreihe

$$(1 + x)^n = 1 + n_1 x + n_2 x^2 + n_3 x^3 \ldots + n_k x^k \ldots$$

entwickelt die Analyſis nun weiter, indem ſie die Reihe nach den Potenzen des Exponenten ordnet, die ſogenannte Exponentialreihe

$$(1+z)^x = 1 + A x + \frac{A^2}{1.2} x^2 + \frac{A^3}{1.2.3} + \text{etc.}$$

worin $$A = z - \frac{z^2}{2} + \frac{z^3}{3} - \frac{z^4}{4} + \frac{z^5}{5} \text{ etc.}$$

und weiſt in dieſer letzten zugleich die Entwickelung von log. (1 + z), d. h. die logarithmiſche Reihe nach, während ſie andererſeits aus der Exponentialreihe die Kreisfunctionen

$$\cos. x = 1 - \frac{x^2}{1.2} + \frac{x^4}{1.2.3.4} - \frac{x^6}{1 \ldots 6} + \text{etc.}$$

$$\sin. x = x - \frac{x^3}{1.2.3} + \frac{x^5}{1 \ldots 5} - \frac{x^7}{1 \ldots 7} + \text{etc.}$$

ableitet, womit die Analyſis aber auch die äußerſte Grenze ihres Antheils am mathematiſchen Unterricht unſerer höheren Schulen erreicht haben möchte. In der Regel wird wohl die binomiſche Reihe ſammt den wichtigſten Anwendungen derſelben für dieſen Zweck ihr Endziel bleiben müſſen; ob ſie zur Betrachtung der übrigen Functionen wie der Reihenſummirung weiter fortſchreiten dürfe, erſcheint von beſondern und oft ganz zufälligen Umſtänden (namentlich der Neigung und Befähigung einer ganzen Schülerclaſſe für ſolche Betrachtungen) abhängig.

Das, was der Unterricht von der Summation der Reihen oder ihrer Reduction auf einen geſchloſſenen Ausdruck etwa noch aufnehmen kann, möchte ſich einerſeits auf das, was die höheren Differenzreihen zu dieſem Ende darbieten, andernſeits auf die einfachſten Betrachtungen über die Convergenz der Reihen, angeknüpft an den Ausdruck

$$\frac{a}{1-x} = a + a x + a x^2 + a x^3 + \text{etc.}$$

beſchränken, welche letztere allerdings für die Theorie der Reihen und das richtige Verſtändnis ihres Gebrauchs von beſonderer Wichtigkeit ſind.

Wenn im Vorſtehenden der Umfang deſſen bezeichnet iſt, was nach unſerer Anſicht die Analyſis zum mathematiſchen Unterricht einer höheren Bildungsanſtalt, die keine Fachſchule ſein will, allenfalls beizuſteuern hat, ſo ſind wir doch gern mit der Beſchränkung des Stoffes auf ein geringeres Maß einverſtanden, wo gegen ſeine größere Ausdehnung irgend Bedenken obwalten. Denn allerdings muß vor allem den Elementen der Arithmetik und Geometrie die volle zu ihrem Verſtändnis erforderliche Zeit eingeräumt werden, ehe man daran denken darf, die Analyſis in den Kreis des Schulunterrichts zu ziehen. Wie weit man aber auf dieſem Gebiete auch gehen mag, ſo wird man auch hier ſtets der für den geſammten mathematiſchen Unterricht gültigen Regel eingedenk ſein müſſen, das Allgemeine der Begriffe und Theoreme an concreten Beiſpielen zu erläutern und dem Anfänger durch eine Reihe lehrreicher Uebungen zu jener Sicherheit in der Behandlung des Stoffes zu verhelfen, die der Bekanntſchaft mit demſelben erſt Werth und Bedeutung giebt.

Nach dem Obengeſagten iſt es ſelbſtredend, daß nach unſerer Anſicht die ſ. g. Analyſis des Unendlichen von dem Unterricht einer Lehranſtalt, die allgemeine Bildung der Jugend, nicht die Vorbereitung für einen ſpeciellen Beruf zur Aufgabe hat, ſtreng ausgeſchloſſen bleiben muß. Finden wir die Differentialrechnung dennoch in den Lectionsplan einzelner Realſchulen (ſelbſt Gymnaſien) aufgenommen, ſo wird der Unterricht ſich dort wohl nur auf die erſten Elemente dieſes höheren Calcüls beſchränken: zweckmäßiger erſcheint es aber jedenfalls, ihn dem eigentlichen Fachſtudium vorzubehalten und wenn überhaupt zu einer Ausdehnung des mathematiſchen Unter-

richts der Schulen günſtige Bedingungen vorhanden ſind, die analytiſche Geometrie in denſelben hineinzuziehen, da dieſe Disciplin — an ſich höchſt lehrreich und bildend — für das höhere Studium der Wiſſenſchaft jedenfalls die beſte Vorbereitung gewährt, indem in ihr der Begriff des Zuſammenhangs ſtetiger veränderlicher Größen fortwährend ſeine Veranſchaulichung findet.

In welcher Folge und auf welcher Stufe die obenerwähnten Lehren der Analyſis in den arithmetiſchen Unterricht der Gymnaſien und Realſchulen einzugreifen haben, iſt in der Ueberſicht der Vertheilung jenes Unterrichts (ſ. Arithmetik) näher ausgeführt.

Als empfehlungswerth für das Studium der Analyſis mögen hier noch folgende Schriften genannt werden:

L. Euler. Introductio in analysin infinitorum. Lausannae 1748. Auch in franzöſiſcher Sprache von Lamey. Das Hauptwerk über Analyſis. — C. Kramp élémens d'Arithmétique universelle. Cologne 1808. Eben ſo reichhaltig als ſcharfſinnig, aber zum Theil ſchwer verſtändlich, theils wegen der Kürze der Darſtellung, theils wegen der combinatoriſchen Bezeichnungsweiſe. — Schweins Analyſis, combinatoriſch bearbeitet. Heidelberg, 1820. — B. F. Thibaut, Grundriß der allgemeinen Arithmetik oder Analyſis. Göttingen 1830. Beide Werke bedienen ſich der combinatoriſchen Begriffe und Zeichen in ſehr geſchickter Weiſe. Das von Thibaut wird durch eine zu große Sparſamkeit des Calcüls ſchwer verſtändlich, empfiehlt ſich aber durch die ſcharfe Gedankenentwickelung. — Unger, Handbuch der mathematiſchen Analyſis. 3 Theile. Gotha, 1824. Geht im dritten Theile auf die ſ. g. Analyſis des Unendlichen ein, ſo daß hier nur die beiden erſten in Betracht kommen würden. — Cauchy, Lehrbuch der Analyſis, deutſch von Huzier. Königsberg, 1828. Wie alle Schriften des berühmten Verfaſſers wegen der Feinheit und Schärfe ſeiner Auffaſſungsweiſe beachtungswerth. — E. Kühp. Die algebraiſche Analyſis. Darmſtadt, 1851. In dieſer freien Bearbeitung eines Theils von Francoeurs vollſtändigem Lehrcurs der reinen Mathematik iſt der reiche Stoff eben ſo zweckmäßig geordnet, als gründlich behandelt.

Auch kommen für die Analyſis, namentlich in dem beſchränktern Umfange, in welchem dieſer Theil der mathematiſchen Wiſſenſchaften zu dem Unterricht höherer Schulen einen Beitrag liefert, manche Lehrbücher der Arithmetik und Algebra in Betracht, welche in den betreffenden Artikeln namhaft gemacht ſind; ſo z. B. die Schriften von Egen, F. H. Müller, Lacroix, Wood und Simpson. **Tellkampf.**

Analyſis, geometriſche, ſ. Geometriſche Analyſis.

Analytiſch, ſ. Methode.

Analytiſche Geometrie. Begriff. Während die reine Geometrie die Eigenſchaften der geometriſchen Gebilde, ihre Lage, Geſtalt und Größe, einzig und allein aus der Betrachtung dieſer Gebilde ſelbſt, nöthigenfalls mit Herbeiziehung von Hülfsconſtructionen, ableitet, iſt es Aufgabe der analytiſchen Geometrie, jene Eigenſchaften durch Rechnen (im weiteſten Sinne genommen) zu finden; ſo daß man jene als die conſtruirende, dieſe als die rechnende Geometrie bezeichnen könnte. Aber nicht jede Löſung einer geometriſchen Aufgabe durch Rechnen, nicht jede Anwendung der Analyſis auf Geometrie gehört in den Bereich der analytiſchen Geometrie. So, wie der Begriff dieſer Wiſſenſchaft durch das Herkommen ſich feſtgeſtellt hat, iſt es weſentlich, daß bei allen Unterſuchungen der analytiſchen Geometrie die Coordinaten (ſ. unten) die Vermittlung zwiſchen dem geometriſchen Gebilde und dem analytiſchen Ausdruck für daſſelbe bilden. Es iſt darum auch ganz paſſend in neuerer Zeit mitunter der Name Coordinatengeometrie ſtatt analytiſcher Geometrie gebraucht worden.

Bedeutung. Die Bedeutung der analytiſchen Geometrie im Gegenſatz gegen die reine Geometrie beruht hauptſächlich auf der Allgemeinheit, mit der dieſelbe die verſchiedenſten Fälle in einer Formel zuſammenfaßt, und auf der Sicherheit, mit der ſie zu ihren Reſultaten gelangt. Die reine Geometrie, weil auf die Betrachtung der geometriſchen Gebilde beſchränkt, muß häufig bei dem Beweiſe eines und deſſelben

Satzes, bei der Löſung einer und derſelben Aufgabe mehrere verſchiedene Fälle unterſcheiden, je nachdem die Figur ſich unter dieſer oder jener Form darſtellt, und es iſt, abgeſehen von der Umſtändlichkeit dieſes Verfahrens, nicht immer leicht ſich zu verſichern, daß man keinen möglichen Fall übergangen hat. Die analytiſche Geometrie iſt von dieſer Beſchränkung frei; durch paſſende Wahl der Größen, mit denen ſie rechnet, gelangt ſie zu Gleichungen, welche alle denkbaren Fälle umfaſſen, reicht ſo für jeden Satz, in wie verſchiedenen Formen er ſich auch darſtellen mag, mit einem Beweiſe aus, enthält in einer Formel alle verſchiedenen Löſungen, welche etwa eine Aufgabe je nach der Beſchaffenheit der gegebenen Stücke erfordern mag. Was den andern Punct betrifft, die Sicherheit, mit der die analytiſche Geometrie zu ihren Reſultaten gelangt, ſo beruht dieſe eben darauf, daß die analytiſche Geometrie ihre Aufgaben durch Rechnen löst. Bei den algebraiſchen Aufgaben hat man beſtimmte Verfahrungsweiſen, durch die man immer ſicher zum gewünſchten Reſultat gelangt oder wenigſtens zu der Ueberzeugung, daß die Aufgabe überhaupt nicht gelöst werden kann. Bei den rein geometriſchen Aufgaben dagegen fehlt es zwar nicht an gewiſſen Anhaltspuncten für die Löſung, aber dieſe haben weder die Beſtimmtheit noch die Allgemeinheit wie dort; gerade bei den ſchwierigern Aufgaben kommt zuletzt alles auf einen glücklichen Griff an, es iſt mehr ein Errathen als ein eigentliches Löſen; und wenn an einer Aufgabe die Bemühungen auch der geſchickteſten Mathematiker geſcheitert ſind, ſo iſt das höchſtens ein Erfahrungsbeweis, giebt aber noch lange nicht die volle Ueberzeugung dafür, daß ſich die Aufgabe gar nicht löſen läßt. Ganz beſonders treten dieſe Vorzüge der analytiſchen Geometrie hervor, wenn man die höhere Geometrie ins Auge faßt. Die erſtaunliche Ausbildung der Geometrie in den letzten zwei Jahrhunderten iſt einzig und allein der analytiſchen Geometrie zu verdanken. Dagegen hat die reine Geometrie vor der analytiſchen den Vorzug der größern Anſchaulichkeit. Schon aus dieſem Grunde, ganz abgeſehen davon, daß die analytiſche Geometrie wenigſtens die Elemente der reinen Geometrie als nothwendigen Ausgangspunct benützen muß, kann die analytiſche Geometrie nur ſolchen Schülern vorgetragen werden, welche die reine Geometrie zuvor gründlich abſolvirt haben. In dem Studienplan der gelehrten Schulen wird die analytiſche Geometrie, wenn ſie überhaupt in denſelben aufgenommen wird, jedenfalls nur eine untergeordnete Rolle ſpielen, als Grundlage für die Trigonometrie. In den höhern Real- und polytechniſchen Schulen aber iſt dieſelbe eines der wichtigſten Fächer; ein eingehender Vortrag der Mechanik iſt ohne dieſelbe unmöglich, faſt alle Anwendungen der Mathematik gehen von ihr aus, nur durch ſie wird der Schüler in den Stand geſetzt, irgend eine praktiſche Aufgabe auf ſicherem Wege zu löſen.

Methode. Hier handelt es ſich hauptſächlich darum, auseinanderzuſetzen, wie der Schüler auf die einfachſte und anſchaulichſte Weiſe in die erſten Elemente der analytiſchen Geometrie eingeführt wird; ſind einmal die Grundbegriffe und Grundanſchauungen ſicher feſtgeſtellt, ſo hat die weitere Entwicklung, wenigſtens ſo weit ſie auf der Schule verfolgt werden kann, durchaus keine Schwierigkeit. Wir wollen daher bei dieſem wichtigſten Punct etwas länger verweilen.

1) Vor allem iſt zu zeigen, auf welche Weiſe überhaupt die geometriſchen Gebilde der Rechnung unterworfen werden können. Betrachten wir zu dem Ende zunächſt mehrere Puncte, welche auf einer geraden Linie liegen, ſo iſt die Lage irgend eines Punctes M auf dieſer Linie beſtimmt, ſobald man erſtens auf der Linie einen beſtimmten Punct O, ſodann die Entfernung OM des Punctes M vom Puncte O kennt, und drittens weiß, auf welcher Seite von O der Punct M liegt. Nehmen wir einen zweiten Punct M′ auf derſelben Linie, ſo iſt die gegenſeitige Lage der beiden Puncte M und M′ zu unterſuchen; es handelt ſich alſo zunächſt um die Entfernung beider von einander. Dieſe iſt nun entweder $= OM' - OM$ oder $= OM - OM'$ oder $= OM + OM'$, je nachdem die beiden Puncte auf derſelben Seite von O liegen und OM′ größer oder kleiner als OM iſt, oder die Puncte auf verſchiedenen Seiten von O liegen. Man kann jene

verſchiedenen Ausdrücke auf eine und dieſelbe Form bringen, wenn man der Entfernung OM eines Punctes M auf der Linie das poſitive oder negative Vorzeichen giebt, je nachdem der Punct auf der einen oder andern Seite von O liegt. Für welche der beiden Seiten man das poſitive Vorzeichen wählt, iſt natürlich gleichgültig; wir wollen die rechte Seite zur poſitiven, die linke zur negativen nehmen. OM mit dem gehörigen Vorzeichen heißt dann die Abſciſſe des Punctes M; je nachdem dieſe poſitiv oder negativ iſt, liegt alſo der Punct rechts oder links von O, und der abſolute Werth derſelben giebt die Entfernung des Punctes M vom feſten Puncte O an, welcher jetzt der Anfangspunct oder Urſprung der Abſciſſen genannt wird; ſo daß durch die Abſciſſe die Lage des Punctes auf der Linie vollkommen beſtimmt iſt. Bezeichnen wir nun die Abſciſſe des Punctes M durch x, die von M′ durch x′, ſo liegt M′ auf der poſitiven oder negativen Seite, rechts oder links von M, je nachdem die Differenz $x' - x$ poſitiv oder negativ iſt, und der abſolute Werth dieſer Differenz giebt die gegenſeitige Entfernung beider Puncte. Man überzeugt ſich davon leicht, wenn man die ſechs verſchiedenen möglichen Fälle einzeln durchgeht. Durch die Einführung der Abſciſſen erreichen wir alſo die wichtigen Vortheile, daß durch die Abſciſſe allein die Lage eines Punctes auf der Linie unzweideutig feſtgeſetzt iſt, und daß die gegenſeitige Lage zweier Puncte, ſowohl ihre Entfernung von einander, als die Seite, auf welcher der eine vom andern liegt, durch einen und denſelben analytiſchen Ausdruck beſtimmt wird; wir ſind ſo weiterhin, wenn es ſich um die gegenſeitige Lage zweier Puncte auf einer Geraden handelt, nicht mehr genöthigt, die einzelnen möglichen Fälle auseinanderzuhalten.

2) Was in Nro. 1 von der gegenſeitigen Lage mehrerer Puncte auf einer Geraden geſagt worden iſt, kann ganz ebenſo auf die gegenſeitige Lage mehrerer Richtungen, die von einem Puncte auslaufen, angewandt werden. Man nehme eine beſtimmte dieſer Richtungen zur Anfangsrichtung und beſtimme die Lage irgend einer andern durch den Winkel, welchen dieſelbe mit jener macht, und zwar mit dem poſitiven oder negativen Vorzeichen, je nachdem der Winkel von der Anfangsrichtung aus nach der einen oder andern Seite hin gezählt worden iſt; dieſer Winkel, mit dem gehörigen Vorzeichen verſehen, werde durch α bezeichnet, ſo iſt durch den Werth und das Zeichen von α die Lage der Richtung gegen die Anfangsrichtung unzweideutig beſtimmt. Iſt ebenſo eine weitere Richtung durch α' beſtimmt, ſo giebt der abſolute Werth der Differenz $\alpha' - \alpha$ den Winkel, welchen die durch α' beſtimmte Richtung mit der durch α beſtimmten bildet, und das Zeichen jener Differenz giebt an, auf welcher Seite von der letzteren Richtung aus der Winkel liegt. Uebrigens iſt es hier nicht durchaus nothwendig, die Winkel nach verſchiedenen Seiten hin von der Anfangsrichtung aus zu zählen und ihnen darnach verſchiedene Vorzeichen zu geben; denkt man ſich nämlich α poſitiv und giebt demſelben nach und nach alle möglichen Werthe von 0° bis 360°, ſo erhält man nach und nach alle möglichen Richtungen, welche von dem Puncte auslaufen können, und kann daher jede beliebige derſelben ſtets durch einen poſitiven Werth von α beſtimmen. Für $\alpha = 360^\circ$ erhält man wieder die Anfangsrichtung, und wenn man $\alpha > 360^\circ$ werden läßt, wieder dieſelben Richtungen wie zuvor, ſo daß man jede beliebige Richtung nicht bloß durch einen, ſondern durch unzählig viele verſchiedene poſitive Werthe von α beſtimmen kann, die um ein ganzes Vielfaches von 360° von einander verſchieden ſind. Dadurch iſt es auch möglich, die Differenz $\alpha' - \alpha$ ſtets poſitiv zu machen, indem man, wenn $\alpha' < \alpha$ wäre, $360^\circ + \alpha'$ ſtatt α' ſetzen kann. Kann man aber auch ſo bei der Unterſuchung der gegenſeitigen Lage von Richtungen, die von einem Puncte auslaufen, den Gegenſatz des Zeichens ganz entbehren, ſo trägt es doch häufig weſentlich zur Vereinfachung bei, wenn man ſich deſſelben bedient, und iſt der Allgemeinheit wegen nöthig.

3) Um den Uebergang zu machen zur Beſtimmung der Lage eines Punctes in einer Ebene, führen wir den Begriff der Projection ein. Unter der orthogonalen Projection oder der Projection ſchlechtweg eines Punctes auf eine Gerade, die Pro-

jectionsachſe, verſteht man den Fußpunct der Senkrechten, welche man von dem Puncte auf die Gerade fällen kann. Die Lage dieſer Projection auf der Geraden wird dann nach Nro. 1 durch ihre Abſciſſe beſtimmt. Haben wir zwei Puncte M und M', deren Projectionen P und P' die Abſciſſen x und x' haben mögen, ſo heißt die Strecke PP' mit dem gehörigen Zeichen im Sinne der Nummer 1 genommen, alſo die Differenz der Abſciſſen $x' - x$, die Projection der Strecke MM' auf die Gerade. Dieſe Projection kann ſomit ſowohl poſitiv als negativ ſein, während die Strecke ſelbſt natürlich nur einen abſoluten Werth hat; dagegen iſt bei der Strecke die Richtung wohl zu beachten, welcher der beiden Puncte als Anfangs-, welcher als Endpunct genommen wird. Nimmt man M' zum Anfangspunct, M zum Endpunct, ſo iſt $x - x'$ die Projection der Strecke M'M. Das Zeichen der Projection hängt einzig und allein von dem Winkel ab, welchen die Richtung der Strecke mit der poſitiven Richtung der Geraden macht, auf welche ſie projicirt wird, liegt dieſer Winkel zwiſchen $-90°$ und $+90°$, ſo iſt die Projection poſitiv, liegt der Winkel zwiſchen $90°$ und $270°$, ſo iſt die Projection negativ, iſt der Winkel $\pm 90°$, ſo iſt die Projection der Null gleich. Die Größe der Projection hängt außer dieſem Winkel natürlich auch von der Größe der Strecke ab; da aber die Projectionen zweier Strecken, welche den gleichen Winkel mit der Projectionsachſe machen, der Größe nach ſich verhalten wie die Strecken ſelbſt, ſo iſt das Verhältnis der Projection zur Strecke nur abhängig von dem Winkel der Strecke mit der Projectionsachſe, es iſt ausgedrückt durch den Coſinus dieſes Winkels (dies letztere bildet entweder die Definition des Coſinus, wenn man die Trigonometrie auf die analytiſche Geometrie gründet, oder wird für die verſchiedenen Fälle beſonders bewieſen, wenn man die Trigonometrie anderweitig begründet). Bezeichnet man alſo die Größe der Strecke MM' durch l, den Winkel, welchen ſie mit der poſitiven Richtung der Projectionsachſe macht, durch λ, ſo hat man

$$x' - x = l \cos \lambda.$$

Dabei iſt es gleichgültig, nach welcher Seite hin von der Projectionsachſe aus der Winkel λ poſitiv gezählt wird, da zwei gleiche Strecken, welche ſymmetriſch zu beiden Seiten der Projectionsachſe liegen, offenbar dieſelbe Projection geben. Fällt der Punct M mit dem Anfangspuncte O der Projectionsachſe zuſammen, ſo iſt $x = o$, die Strecke MM' geht über in die Entfernung OM', und die Projection von OM' wird $= x'$, d. h. gleich der Abſciſſe der Projection des Punctes M'. Wir können alſo ſagen: die Abſciſſe der Projection eines Punctes iſt gleich der Projection der Entfernung dieſes Punctes vom Anfangspuncte der Projectionsachſe. Bezeichnen wir dieſe Entfernung OM' durch r, den Winkel der Richtung OM' mit der Projectionsachſe durch v, ſo iſt demnach

$$x, = r \cos v.$$

4) Um die Lage eines Punctes in einer Ebene vollſtändig zu beſtimmen, nehmen wir zwei auf einander ſenkrechte Projectionsachſen und projiciren den Punct auf beide. Sind dieſe beiden Projectionen P und Q bekannt, ſo iſt dadurch der Punct gegeben; man braucht blos in denſelben Senkrechte auf den Achſen zu errichten, der Durchſchnittspunct dieſer Senkrechten iſt dann der fragliche Punct. Um die Lage jener beiden Projectionen P und Q angeben zu können, muß man auf jeder der beiden Achſen einen beſtimmten Anfangspunct annehmen und über die poſitive und negative Seite derſelben eine beſtimmte Wahl treffen. Als Anfangspunct auf beiden Achſen nehmen wir ihren gemeinſchaftlichen Durchſchnittspunct O; die eine denken wir uns horizontal, poſitiv nach rechts, die andere vertical, poſitiv nach oben. Wir können dann einen Punct, wenn die Abſciſſen ſeiner beiden Projectionen gegeben ſind, noch auf eine andere Weiſe conſtruiren. Wir beſtimmen zuerſt auf der horizontalen Achſe die Projection P des Punctes durch ihre Abſciſſe, errichten in dieſer Projection P auf der horizontalen Achſe eine Senkrechte, ſchneiden auf dieſer ein Stück $PM = OQ$ ab, nach oben oder nach unten, je nachdem die Abſciſſe von Q poſitiv oder negativ iſt; dann iſt M der

geſuchte Punct. Von dieſer Conſtruction ausgehend nennt man die Abſciſſe der horizontalen Projection des Punctes M die Abſciſſe des Punctes M, die Abſciſſe der verticalen Projection die Ordinate des Punctes M, die horizontale Achſe die Abſciſſenachſe, die verticale die Ordinatenachſe. Abſciſſe und Ordinate haben den gemeinſchaftlichen Namen Coordinaten, die beiden Achſen heißen Coordinatenachſen, der gemeinſchaftliche Anfangspunct beider Urſprung der Coordinaten. Selbſtverſtändlich könnte man auch die verticale Achſe zur Abſciſſenachſe, die horizontale zur Ordinatenachſe nehmen; man wird aber gut thun, ſich an eine beſtimmte Norm zu halten, um die Anſchauung zu erleichtern. — Statt der orthogonalen Projectionen und rechtwinkligen Coordinatenachſen ſind für manche Unterſuchungen ſchiefe Projectionen und ſchiefwinklige Coordinatenachſen ſehr nützlich. Da aber das rechtwinklige Coordinatenſyſtem für alle Unterſuchungen jedenfalls ausreicht und in den Anwendungen das einzig praktiſche iſt, ſo kann im Unterricht das ſchiefwinklige Coordinatenſyſtem ganz ignorirt, höchſtens als Uebungsbeiſpiel benützt werden.

5) Die Abſciſſe und Ordinate eines Punctes M können nach Nro. 3 auch betrachtet werden als die Projectionen der Entfernung OM des Punctes vom Urſprung auf die beiden Coordinatenachſen. Bezeichnen wir dieſe Entfernung durch r, den Winkel, welchen die Richtung OM mit der poſitiven Seite der Abſciſſenachſe macht, von dieſer nach der poſitiven Seite der Ordinatenachſe hin gezählt, durch v, ſo iſt nach Nro. 2 der in der gleichen Richtung gezählte Winkel, welchen die Richtung OM mit der poſitiven Seite der Ordinatenachſe macht, $v - 90°$, und demnach, wenn wir die Abſciſſe des Punctes M durch x, die Ordinate durch y bezeichnen, nach Nro. 3

$$x = r \cos v \text{ und } y = r \cos (v - 90°) \text{ oder } y = r \sin v.$$

Aus dieſen Gleichungen folgt

$$r = \sqrt{x^2 + y^2} \text{ und dann } \cos v = \frac{x}{r}, \sin v = \frac{y}{r}.$$

r und v, welche zuſammen die Lage des Punctes N ebenſogut beſtimmen, wie x und y, heißen die Polar-Coordinaten des Punctes, und dann im Gegenſatz hiezu x und y deſſen rechtwinklige Coordinaten. Die vorhergehenden Gleichungen zeigen, wie man aus den einen die andern berechnen kann.

Haben wir zwei Puncte M und M', deren rechtwinklige Coordinaten beziehungsweiſe x, y und x', y' ſind, ſo haben wir ebenſo, wenn wir durch l die Größe der Strecke MM' und durch λ den Winkel bezeichnen, welchen die Richtung von M nach M' mit der poſitiven Seite der Abſciſſenachſe macht, in der zuvor beſtimmten Richtung gezählt,

$$x' - x = l \cos \lambda, \quad y' - y = l \sin \lambda;$$

woraus

$$l = \sqrt{(x' - x)^2 + (y' - y)^2} \text{ und } \cos \lambda = \frac{x' - x}{l}, \sin \lambda = \frac{y' - y}{l}; \operatorname{tg} \lambda = \frac{y' - y}{x' - x}$$

folgt; welche Gleichungen zeigen, wie man, wenn von zwei Punten die rechtwinkligen Coordinaten gegeben ſind, aus denſelben die Entfernung l der beiden Puncte und den Winkel λ finden kann, welchen die Richtung von dem einen zum andern mit der Abſciſſenachſe bildet.

6) Hat man eine Gleichung zwiſchen x und y, ſo giebt dieſelbe zu jedem beliebigen Werthe, welchen man für x annimmt, im allgemeinen einen zugehörigen Werth von y. Betrachtet man nun je zwei ſolche zuſammengehörige Werthe von x und y als die Coordinaten eines Punctes, ſo erhält man aus der Gleichung, wenn man dem x nach und nach alle möglichen Werthe beilegt, eine ſtetige Reihenfolge von Puncten, d. h. eine Linie. Die Gleichung repräſentirt alſo dieſe Linie, die Linie iſt der geometriſche Ort aller Puncte, welche die in der Gleichung ausgeſprochene Eigenſchaft beſitzen.

7) Iſt die Gleichung vom erſten Grade, ſo iſt die Linie eine gerade Linie, wie man unter Anwendung von Nro. 5 leicht beweiſt; man nimmt drei beliebige Puncte M, M', M'' auf der Linie und zeigt, daß die Richtung MM' mit der Richtung MM''

zuſammenfällt, indem beide Richtungen denſelben Winkel mit der Abſciſſenachſe bilden. Aehnlich zeigt man, daß umgekehrt jede Gerade durch eine Gleichung vom erſten Grade dargeſtellt werden kann. Daran knüpfen ſich dann die Unterſuchungen über die geometriſche Bedeutung der in der Gleichung der Geraden vorkommenden Conſtanten, über den Winkel, den zwei Gerade, deren Gleichungen man kennt, miteinander bilden, ſodann über die Beſtimmung jener Conſtanten, d. h. die Bildung der Gleichung der Geraden, wenn dieſelbe beſtimmte Bedingungen erfüllen ſoll, endlich über die Lage eines Punctes gegen eine Gerade.

8) Ehe zu den Gleichungen von höherem Grade übergegangen wird, iſt es zweckmäßig, die Lehre von der Transformation der Coordinaten vorzutragen, d. h. anzugeben, wie man eine Gleichung, die ſich auf ein beſtimmtes Coordinatenſyſtem bezieht, in eine andere umformen kann, welche dieſelbe Linie in Beziehung auf ein beliebiges anderes Coordinatenſyſtem darſtellt. Die Formeln für die Transformation der Coordinaten ergeben ſich am einfachſten und zugleich ganz allgemein aus dem Satze: Wenn man zwei Punete das einemal direct, das anderemal durch einen beliebig gebrochenen Weg mit einander verbindet, ſo iſt die Projection des directen Wegs gleich der Summe der Projectionen der einzelnen Stücke des gebrochenen Wegs. Da die Gleichungen zwiſchen den alten und neuen Coordinaten vom erſten Grade ſind, ſo folgt, daß die neue Gleichung der Linie jedenfalls von keinem höheren Grade ſein kann, als die urſprüngliche; ſie kann aber auch von keinem niedrigern Grade ſein, weil ſonſt bei der Rückwärtstransformation der Grad der Gleichung ſich erhöhen müßte. Der Grad der Gleichung einer beſtimmten Linie iſt alſo unabhängig von dem beſondern Coordinatenſyſtem, auf welches ſich die Gleichung bezieht, derſelbe hängt alſo allein von der Natur der Linie ab, und die verſchiedenen Linien können daher nach dem Grade ihrer Gleichungen eingetheilt werden.

9) Die Linien zweiten Grades, die ſog. Kegelſchnitte, ſind für die praktiſche Anwendung bei weitem die wichtigſten Curven und erfordern daher eine beſonders eingehende Behandlung. Dabei bieten ſie für den Unterricht das paſſendſte Mittel dar, den Schüler an die Verfahrungsweiſe der analytiſchen Geometrie allmählich zu gewöhnen. Der Schüler, der bis dahin nur die Conſtructionen der reinen Geometrie kennt, findet in der Regel eine beſondere Schwierigkeit darin, den Sinn und die Bedeutung der Gleichungen der analytiſchen Geometrie richtig aufzufaſſen. Verbindet man in der Lehre von den Kegelſchnitten das Rechnen und Conſtruiren auf eine zweckmäßige Weiſe, zeigt namentlich, wie ſich jede Gleichung geometriſch conſtruiren läßt, ſo überwindet man am einfachſten und ſicherſten jene Schwierigkeit. Man gehe dabei von den einfachſten Gleichungen aus, der Scheiteigleichung für die Parabel, den Mittelpunctsgleichungen für Ellipſe und Hyperbel, welche Gleichungen die Stelle der Definition vertreten. Man discutire zunächſt dieſe Gleichungen und leite daraus die allgemeine Form dieſer Curven und ihre Lage gegen die Coordinatenachſen ab. Sodann nehme man die Gleichung einer beliebigen Geraden und unterſuche ihr Verhalten gegen die Curve. Nehmen wir z. B. die Scheitelgleichung der Parabel

$$y^2 = 2px$$

und die Gleichung einer beliebigen Geraden

$$y = mx + c$$

ſo findet ſich für die Abſciſſen x' der Durchſchnittspuncte der Geraden mit der Parabel die Gleichung:

$$m^2 x'^2 - 2(p - mc)x' + c^2 = 0.$$

Iſt nun $m = 0$, ſo wird dieſe Gleichung vom erſten Grade, man erhält nur einen Werth für x'; jede Gerade alſo, die mit der Achſe der Parabel parallel iſt, ſchneidet die Parabel nur in einem Puncte. Jede andere Gerade dagegen hat im allgemeinen mit der Parabel zwei Puncte gemein. Dieſe beiden Puncte ſind reell und verſchieden, wenn $2mc < p$, ſie fallen in einen Punct zuſammen, wenn $2mc = p$, ſie werden

endlich imaginär, wenn $2mc > p$. Also: Die Gerade schneidet die Parabel, oder berührt dieselbe, oder liegt ganz außerhalb derselben, je nachdem $2mc < p$, oder $= p$ oder $> p$ ist. Man pflegt in der Regel die Gleichungen der Tangenten der Kegelschnitte mit Hilfe der Differentialrechnung abzuleiten; man gelangt aber auf diese Weise zu einer gewöhnlich nicht sehr bequemen Form der Tangentengleichung. In dem obigen Zusammenhang ergiebt sich die Bedingung, daß eine Gerade die Parabel berührt, ganz von selbst, ohne daß man die Differentialrechnung zu Hülfe nehmen müßte, und zugleich in der bequemsten Form. Sucht man nun die geometrische Bedeutung der obigen Bedingungen $2mc \lessgtr p$, so ist mc die Abscisse des Punctes, in welchem eine auf der Geraden in ihrem Durchschnittspuncte mit der Ordinatenachse errichtete Senkrechte die Abscissenachse schneidet. Je nachdem die Abscisse kleiner, gleich oder größer als $\frac{1}{2}p$ ist, schneidet die Gerade die Parabel, berührt dieselbe oder trifft sie gar nicht. Bestimmt man also auf der Achse der Parabel den Punct F, dessen Abscisse $= \frac{1}{2}p$ ist, so findet der eine oder andere jener drei Fälle statt, je nachdem der Durchschnittspunct der Senkrechten mit der Achse der Parabel auf derselben Seite von F liegt, wie der Scheitel, oder mit F zusammenfällt, oder auf der andern Seite von F liegt, als der Scheitel. Man kommt so ganz ungezwungen auf den Brennpunct der Parabel. Hält man die Eigenschaft der Tangente fest, $mc > \frac{1}{2}p$, so ergiebt sich hieraus sogleich Gleichung und Construction der Tangenten parallel einer gegebenen Richtung und aus einem gegebenen Puncte. Die Abscisse des Berührungspunctes findet sich $= \frac{c}{m}$ aus der obigen Gleichung für x' und dazu die Ordinate $= 2c$; aus letzterer folgt eine einfache Construction der Tangente an einen gegebenen Punct der Parabel. Daran knüpfen sich die Sätze über Subtangente, Subnormale, Gleichung und Construction der Normale, Erklärung des Wortes Brennpunct u. s. w. — Nimmt man die Ellipse

$$\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1$$

und die Gerade

$$y = mx + c,$$

so findet sich, daß die Gerade die Ellipse in zwei Puncten schneidet oder berührt oder ganz außerhalb derselben liegt, je nachdem c^2 kleiner oder gleich oder größer als $m^2a^2 + b^2$ ist, oder je nachdem die Projection eines Brennpuncts auf die Gerade innerhalb, auf oder außerhalb des Kreises liegt, der um die große Achse der Ellipse als Durchmesser beschrieben wird, und analog für die Hyperbel. Darnach lassen sich dann für Ellipse und Hyperbel dieselben Untersuchungen durchführen, wie sie vorher für die Parabel aufgezählt worden sind. — Nachdem so Parabel, Ellipse, Hyperbel einzeln betrachtet worden sind, nimmt man die allgemeine Gleichung zweiten Grades und zeigt, daß in derselben nur drei verschiedene Arten von Curven enthalten sind, eben die drei Kegelschnitte; entwickelt die gemeinschaftliche Scheitelgleichung, aus welcher sich die Erklärung der Namen Parabel, Ellipse, Hyperbel ergiebt; und geht dann zu den Polargleichungen über. — Nun erst dürfte es am Platze sein, die Differential- und Integral-Rechnung herbeizuziehen, und zunächst auf die Kegelschnitte, sodann auf andere wichtigere Curven anzuwenden.

10) Um die Lage eines Punctes im Raume anzugeben, nimmt man drei in demselben Puncte sich schneidende und auf einander senkrechte Coordinatenachsen, auf welche man den Punct projicirt. Die Abscissen dieser drei Projectionen sind die drei rechtwinkligen Coordinaten des Punctes. Legt man durch den Punct drei Ebenen parallel mit den drei Coordinatenebenen, so bilden diese sechs Ebenen ein rechtwinkliges Parallelepipedon, dessen Kantenlängen durch die absoluten Werthe der drei Coordinaten des Punctes gegeben sind. Hieraus ergiebt sich die Entfernung des Punctes vom Ursprung ausgedrückt durch seine Coordinaten und die Bedingungsgleichung, welche zwischen den Cosinussen der drei Winkel stattfindet, die eine und dieselbe Richtung mit den drei

Coordinatenachſen einſchließt. Hat man zwei Puncte M und M', deren Coordinaten man kennt, ſo findet ſich ähnlich die Entfernung beider und die Coſinuſſe der Winkel, welche die Richtung MM' mit den drei Coordinatenachſen bildet. Betrachtet man ſodann das ebene Dreieck MOM' und drückt die Seite MM' durch die beiden andern OM und OM' und den Coſinus des eingeſchloſſenen Winkels MOM' aus, ſo findet man den Coſinus dieſes Winkels durch die Coordinaten der beiden Puncte M und M' oder auch durch die Coſinuſſe der Winkel ausgedrückt, welche die beiden Richtungen OM und OM' mit den Coordinatenachſen machen, und damit allgemein die Formel für den Coſinus eines Winkels, wenn die Lage ſeiner Schenkel gegeben iſt. Hieran ſchließen ſich die Formeln für die Transformation der rechtwinkligen Coordinaten im Raume. Statt der rechtwinkligen Coordinaten kann ein Punct M auch durch Polarcoordinaten beſtimmt werden, indem man ſeine Entfernung OM vom Urſprung angiebt und dazu entweder den Winkel, welchen OM mit der Ebene der xy macht und den Winkel, welchen die Projection von OM auf dieſe Ebene mit der Achſe der x einſchließt, oder aber den Winkel von OM mit der Achſe der x und den Winkel der durch dieſe Achſe und die Richtung OM gelegten Ebene mit der Ebene der xy. — Eine Gleichung zwiſchen den drei rechtwinkligen Coordinaten ſtellt eine Fläche vor, da die Gleichung im allgemeinen zu jedem Puncte der xy Ebene einen Werth von z und damit einen entſprechenden Punct im Raume giebt. Iſt die Gleichung vom erſten Grade, ſo iſt die Fläche eine Ebene; denn die Fläche wird von den Coordinatenebenen, wie man auch dieſelben transformiren mag, alſo von jeder Ebene in gerader Linie geſchnitten. Die Linien im Raume müſſen als Durchſchnitt zweier Flächen betrachtet werden; zu ihrer Beſtimmung ſind alſo ſtets zwei Gleichungen nothwendig. — Vor allem ſind nun die gegenſeitigen Beziehungen von Puncten, Geraden und Ebenen im Raume mit möglichſter Vollſtändigkeit zu betrachten. Eine erſchöpfende Behandlung der krummen Flächen und Linien dagegen überſchreitet die Aufgabe auch der polytechniſchen Schulen; es wird genügen, wenn die wichtigſten Flächen und Linien nach den Gleichungen in ihrer einfachſten Form unterſucht und die allgemeinen Sätze über Berührungen, Krümmungsverhältniſſe u. ſ. w. daran erläutert werden.

Literatur. Die Einführung der Coordinaten und damit die Begründung der analytiſchen Geometrie iſt das Verdienſt von Des Cartes, deſſen Geometrie im Jahre 1637 zuerſt erſchienen iſt. Durch dieſe analytiſche Behandlung kam die Geometrie in eine ſo enge Beziehung zu den übrigen Theilen der Mathematik, daß die Geſchichte der weitern Entwicklung der analytiſchen Geometrie nur im Zuſammenhang mit der Geſchichte der Mathematik überhaupt gegeben werden kann. Von den Werken über analytiſche Geometrie, welche für die Zwecke des Unterrichts an denjenigen Schulen, auf welche ſich die Encyklopädie beſchränkt, in Betracht kommen können, nennen wir:

Euler, introductio in analysin infinitorum, 2. Theil. — Biot, essai de géométrie analytique appliquée aux courbes et aux surfaces du second ordre. — Lefébure de Fourcy, léçons de géométrie analytique. — Bélanger, résumé de léçons de géométrie analytique et de calcul infinitésimal. — Leroy, analyse appliquée à la géométrie de trois dimensions. — Fort und Schlömilch, Lehrbuch der analytiſchen Geometrie.

Dazu kommen dann noch für die Anwendung der Differential- und Integralrechnung auf die analytiſche Geometrie die Lehrbücher jener Disciplinen. Dr. **Zech.**

Andacht, Andachtsübungen. Andacht iſt die ungetheilte Hinwendung des Gemüthes zu Gott — ein Ausgehen aller Gedanken aus dem creatürlichen Sein und ein völliges Sichverſenken in das Weſen Gottes. Schon in der frommen Erinnerung an Gottes Daſein und Naheſein wendet ſich das Gemüth zu ihm hin; doch kräftiger und anhaltender geſchieht dies in ſinnender Betrachtung; weiter nimmt das Herz den Lauf, wenn es den durch die Betrachtung erweckten oder neu gewonnenen Schatz von Gedanken und Empfindungen im Gebete ausſtrömt, und als höchſter und ſtärkſter

Grad der Andacht darf wohl jene unio mystica bezeichnet werden, in welcher der Menſch durch die innigſte Berührung ſeines tiefſten Weſens mit dem Weſen Gottes für Augenblicke das ſelige Gefühl hat, ſich ganz in Gott verloren zu haben, um ſich reiner, freier, herrlicher wieder zu gewinnen. Wie durch den Grad der Stärke, ſo unterſcheiden ſich die andächtigen Momente durch die eigenthümliche Stimmung, welche das Gemüth zu Gott führt oder welche durch die Hinwendung zu Gott hervorgerufen wird: zu Gott gewendet fühlt ſich das Gemüth bald vom Schmerz der Buße durchzittert, bald vom Jubel über ſeine Barmherzigkeit durchklungen, heute möchte es vor Gottes Majeſtät wie ein Wurm ſich verbergen, morgen fühlt es ſich von ihr auf Adlersſchwingen emporgehoben — und ein anderesmal iſt es weder das eine noch das andere, ſondern eine kindliche Freude an der Liebe des Vaters, ein ſeliges Ruhen und Genießen an ſeinem Herzen. — So gewiß nun die geiſtige Geſundheit eines Menſchen davon abhängt, daß ſein geiſtiges Leben in der Religion wurzelt und gipfelt, ſo gewiß die Eigenthümlichkeit des religiöſen Lebens in der Beziehung aller ſeiner Momente auf Gott liegt — ſo gewiß muß das Gemüth immer aufs neue zu Gott ſich hinwenden, ſo gewiß iſt die *Nothwendigkeit* der Andacht. Denn der natürliche Hang des Menſchen in ſeiner Zerrüttung durch die Sünde geht nicht aufwärts, ſondern abwärts, ſeine natürliche Bewegung iſt keine centripetale, ſondern eine centrifugale, ſie ſucht nicht in dem Einen, von dem alles wahre Sein ausgeht, ſich zu ſammeln, ſondern liebt es in dem Vielen, in ſeiner Ablöſung von Gott, ſich zu zerſtreuen. Ließe der Menſch ſich gehen, das natürliche Leben würde das religiöſe überwuchern; das Ich in ſeiner Hoffahrt oder Sinnlichkeit, die Mannigfaltigkeit der Dinge umher, die Einwirkung gottwidriger geiſtiger Gewalten würden ſich zwiſchen den Menſchen und ſeinen Gott hineindrängen und ſeinem wahren geiſtigen Leben die Quelle verſtopfen. Darum iſts nothwendig, daß immer wieder im Gewirre des creatürlichen Seins das Gemüth auf Gott ſich beſinnt, zu ihm mit Sehnſucht ſich wendet und im Betrachten und Ausſprechen ſeiner Gefahren und ſeiner Hülfe ſich ſtärkt, um *in* der Welt nicht *von* der Welt, ſondern Gottes zu ſein. — Als Urbild nicht vereinzelter andächtiger *Stimmung*, ſondern eines ununterbrochenen andächtigen *Lebens* erſcheint der Gottmenſch, der mit dem Vater eins war, und in deſſen ganzem Leben kein Moment denkbar iſt, der nicht von der Beziehung zu Gott erfüllt geweſen wäre. Je näher der Menſch dieſem ſeinem Urbild kommt, deſto freier, unmittelbarer, beſtändiger wird ſeine Andacht, deſto mehr wird ſie zum Beten ohne Unterlaß, in welchem die Momente des natürlichen Lebens nicht als Unterbrechungen des religiöſen Lebens erſcheinen, ſondern als die einzelnen Noten in der religiöſen Grundſtimmung des Gemüthes. So wird es möglich, daß dieſes, wie *Scriver* in Gottholds „zufälligen Andachten" meiſterlich gethan hat, an jeder noch ſo geringfügigen Erſcheinung des äußerlichen Lebens ſich zur religiöſen Betrachtung und ſchließlich zur Anbetung erhebt. — Hat aber ſelbſt Chriſtus die *Andachtsübung* nicht verſchmäht, indem er, um zu beten, die Einſamkeit aufſuchte, und die *Methode* der Andacht nicht, indem er laut und mit äußerlicher Geberde betete, — wie viel mehr werden wir der *Uebung* und *Methode* in der Andacht bedürfen, die wir nicht allein von außen, ſondern auch durch unſre eigene Natur aus dem frommen Leben herausgedrängt werden. Je ſchwerer das natürliche Leben abwärts zieht, deſto treuer muß der Menſch ſich *üben*, immerdar Gott vor Augen zu haben: und je mehr Gefahr iſt, daß ſelbſt in die andächtigen Momente das gottentfremdete Leben ſtörend hineingreift, deſto mehr gilt es, durch die rechte *Methode* ſolche Störungen abzuweiſen. Wer den Tag über durch lärmende Weltgeſchäfte von Gott abgezogen wird, der wird durch treue Uebung der Andacht in der Stille des Abends allmählich dahin kommen, daß er am Tage auch durch Geſchäfte ſich nicht mehr zerſtreuen läßt. Wer beim Beten durch die offenen Augen zerſtreuende Bilder einläßt, der ſenke ſie oder ſchließe ſie zu. Falſche Freiheit führt auch hier zur Knechtſchaft des Geiſtes unter die Sinnlichkeit, der Gebrauch des Geſetzes zur wahren Freiheit. Darum iſt es nicht nur überhaupt heilſam, von Zeit zu Zeit die *Einſamkeit* zu andäch-

tiger Betrachtung zu ſuchen, durch Gebrauch des göttlichen Wortes mit Gott in Verbindung zu treten, durch Gebet eine innige Vereinigung mit ihm zu vollziehen, ſondern es iſt räthlich, daß der Menſch regelmäßig und in beſtimmter Ordnung ſich in's Kämmerlein ſchließe oder durch die Fluren gehe, Gottes Wort höre oder leſe, zu ihm bete oder ſinge. So wird allmählich der Unterſchied zwiſchen den andächtigen und nicht andächtigen Momenten des Lebens ſich verringern, und das freie, unmittelbare, freudige Leben und Weben in Gott anbrechen, darinnen des Menſchen höchſte Herrlichkeit liegt. Die Bedeutung dieſer Sätze für die Pädagogik wird zunächſt von der pſychologiſchen Möglichkeit der Andacht im Kindesalter abhängen. Die ſegnende Hand des Herrn auf den Häuptern der Kinder, ſeine Aufforderung an die Erwachſenen, wie die Kinder zu werden, um in's Himmelreich eingehen zu können, die Geſammtanſchauung der hl. Schriften, nach welcher den Weiſen und Klugen verborgen iſt, was den Unmündigen geoffenbart wird, ſind für den Chriſten Beweis genug, daß das religiöſe Leben nicht durch die Reiſe der Erkenntnis vermittelt wird, ſondern in der Unmittelbarkeit der Gemüthswelt ſeinen Boden hat. Und wenn demgemäß das Gemüth des Kindes am unbefangenſten die Offenbarungen Gottes einläßt und, vom Weltbewußtſein noch wenig erfüllt, den größten Raum für dieſe Offenbarungen bietet — warum ſollte nicht gerade das Gemüth des Kindes zu Gott ſich hinzuwenden fähig, zu andächtiger Stimmung geſchickt ſein? Nicht ſolche beſonders begnadigte Kinder allein, wie der Graf Zinzendorf, der im zarteſten Alter bereits im innigſten Gebetsverkehr mit ſeinem Heiland ſtand, ſondern ſolche Kinder, deren Gemüthsleben wir alle zu beobachten Gelegenheit haben, zeigen oft ein außerordentlich reiches religiöſes Leben, freilich nur in der Form unmittelbaren Gefühls und kindlicher Vorſtellung. Darum thut die Pädagogik nichts Verkehrtes, wenn ſie von dem Augenblicke an, in welchem überhaupt das Kind Gegenſtand ihrer Bemühungen wird, daſſelbe zur Andacht zu erwecken ſucht. Das Kind erhalte zuerſt durch den am Tiſche betenden Vater, die über das Bett gebeugte betende Mutter, einen Eindruck der Andacht. Sobald es den Namen der Eltern ſpricht, lerne es auch den Namen des himmliſchen Vaters, ſobald in ihm der Sinn für die Welt erwacht, werde ihm der Schöpfer derſelben vorgeführt — und von Stufe zu Stufe, vom abhängigſten Geleitetwerden zu immer größerer Selbſtändigkeit, werde der Zögling geübt, in frommer Erinnerung an Gott, in ſinnender Betrachtung ſeines Wortes, im Gebete, im Geſange andächtig zu ſein. Eine erzieheriſche Leitung der Andacht iſt aber nöthig, damit weder religiöſe Schlafheit, noch religiöſe Fülle, noch geniale Naturkraft der wahren Andacht Eintrag thue. Wenn z. B. Kinder nicht zum eigentlichen methodiſchen Gebete vor'm Zubettegehen, ſondern nur zu frommen Gedanken an Gott ermuntert werden, ſo iſt die Gefahr vorhanden, daß im Halbſchlummer Göttliches und Natürliches ſich wunderlich vermengt, die Meinung ſich bildet, man ſei wirklich andächtig geweſen und habe wirklich gebetet, während doch die Andacht nicht zur Kraft, das Gebet nicht zur Wahrheit gekommen iſt. Durch das ganze Leben hindurch kann ſolche Vernachläſſigung den Nachtheil unkräftiger, unwahrer, verſchwommener Frömmigkeit nach ſich ziehen. Wenn aber Kinder zeitweilig von einem beſonders ſtarken Triebe zur Andacht ergriffen werden und die Erziehung verſäumt, dem religiöſen Aufſchwung in der Tüchtigkeit und Fülle des natürlichen Lebens einen geſunden Boden zu ſchaffen, ſo kann leicht die Andacht zur falſchen Weltflucht, zu ungeſunder Askeſe werden oder die Gefahr liegt nahe, daß das Gemüth, ohne Leitung ungeſtüm aufwärts gehoben, einen tiefen Fall in die Welt der Sinnlichkeit abwärts thue. Wozu aber geniale Naturkraft, wenn ſie nicht in den gottgeordneten Bahnen ihre religiöſe Befriedigung ſucht, ſondern ihre Wege ſelbſt ſich wählt, verführt werden kann, das zeigt der ſelbſterfundene Cultus des Jünglings Göthe (vgl. Wahrheit und Dichtung, ſechstes Buch). Wie anders ſtünde dieſer von Natur zum religiöſen Leben ungemein disponirte Genius vor uns, hätte er ſich zu rechter Zeit an die zur Pflege des frommen Lebens von Gott gegebenen Ordnungen angeſchloſſen. Zur Leitung der Andacht des Zöglings iſt aber das Beſte ſchon

geſchehen, wenn dem Zögling Gelegenheit gegeben wird, mit ſeinem individuellen religiöſen Leben ſich an eine Gemeinſchaft anzuſchließen. Das religiöſe Leben muß verkümmern oder irre gehen, wenn es kein Gemeinſchaftsleben iſt. In ihm hat der Einzelne einestheils ein Correctiv, daß er nichts ungeſundes ſich aneigne, anderntheils das Feld, auf dem der religiöſe Trieb ſich entfalten kann. Darum komme das Haus (ſiehe „Hausgottesdienſt," „Gebet"), die Schule (ſiehe „Schulgottesdienſt") und die Kirche (ſiehe „Kirchlichkeit," „Sonntagsfeier") dem Zögling entgegen, nicht um ſein individuelles religiöſes Leben in ſtarre Formen zu zwängen, ſondern durch heilſame Zucht es zu reinigen, durch innige Gemeinſchaft es zu bereichern. **Wilhelm Baur.**

Andreä, Johann Valentin, geb. zu Herrenberg 1586, Enkel des Tübinger Kanzlers Jakob Andreä, 1614 Diakonus in Vaihingen, 1620 Decan zu Calw, 1639 Hofprediger in Stuttgart, 1650 Prälat von Bebenhauſen und 1654 von Adelberg, in gleichem Jahre zu Stuttgart geſtorben, — bekanntlich der Mann, von welchem Spener geſagt hat, wenn er Einen könnte von den Todten auferwecken, ſo müßte es Andreä ſein. Seine Perſönlichkeit muß — womit auch die noch erhaltenen Bildniſſe zuſammenſtimmen — eine gewaltige geweſen ſein, ausgeſtattet ebenſo ſehr mit hoher geiſtiger Begabung in einem Maße, wie ſie nicht vielen zu Theil wird, wie mit einer Willens- und Thatkraft, der es bei allem Feuer nicht an Beharrlichkeit fehlte; reich an ſchöpferiſchen Gedanken, aber bei allem idealen Schwunge derſelben ein durch und durch praktiſcher Mann, geneigt und gewandt die Geißel der Satyre zu ſchwingen, und doch in tiefſtem Innern Wohlwollen und Liebe tragend, ein Mann, der eben darum zu ſeiner Zeit faſt einſam daſtand, „ein ſeltener und lieber Geiſt," „blühend wie eine Roſe unter Dornen" (Herder, in der Nachleſe zur ſchönen Literatur und Kunſt, ſämmtl. W. Thl. XX. — in der Cotta'ſchen Octav-Ausgabe Thl. XIII, S. 220. 223.) Seine Wirkſamkeit für ſeine unter den Greueln des 30jährigen Krieges furchtbar leidende Gemeinde wie ſpäter für die ganze evangeliſche Kirche in Württemberg (er iſt z. B. der Urheber der ſog. Kirchenconvente, in deren Hand die kirchliche Disciplin innerhalb der Gemeinden großentheils gelegt iſt) haben wir hier nicht näher zu ſchildern; ebenſo wenig die Myſtification, die er mit dem lieben Publicum ſich erlaubte durch verſchiedene anonyme Schriften, in welchen er das Vorhandenſein einer Roſenkreuzer-Bruderſchaft fingirte (ſ. darüber den Art. Valentin Andreä von Hartmann in Herzogs theol. Real-Encykl. Thl. I. S. 313). Die von Hoßbach (Berlin 1819) gelieferte Biographie bietet hierfür ein reiches Material dar. Als Dichter hat ihn Herder, a. a. O. S. 194 ff., neuerlich Scholl, Geſchichte der neudeutſchen Literatur, S. 175, gewürdigt; uns ſcheint übrigens in ſeinen meiſten Schriften die praktiſche Tendenz allzu dominirend geweſen zu ſein, als daß uns ſeine gewiß bedeutende poetiſche Anlage hinreichend dazu berechtigte, ihn den deutſchen Dichtern im engern Sinne beizuzählen; wie zuzz es auch ſonſt, daß dieſer Mann uns kein Kirchenlied hinterlaſſen? (Franz Horn, die Poeſie und Beredtſamkeit der Deutſchen Berl. 1822. I. S. 248 und Schäfer, Geſchichte der deutſchen Literatur S. 199 reden beide von Andreä mit gebührendem Ruhme, aber bezeichnen ihn ebenfalls nicht als Dichter. Richtig hat ihn in dieſer Beziehung auch Bilmar beurtheilt, Geſch. d. d. Nat.-Lit., 6. Aufl. S. 355.) In die Geſchichte des Schulweſens und der Katecheſe aber gehört er, ſofern er auch darin der Vorläufer Speners und ſeiner Mitarbeiter und Nachfolger war, daß er eine Hauptquelle aller der Schäden, an denen die Kirche krankte, in der heilloſen Vernachläßigung des Schulunterrichts ſah, d. h. einerſeits in dem mechaniſchen Betrieb des Lateiniſchen in den niedern gelehrten Schulen, andererſeits in dem ebenſo mechaniſchen Katechismus-Unterricht in den Volksſchulen. In erſterer Beziehung führen wir Hoßbachs Worte an (a. a. O. S. 143. 145.): „Es war nicht allein die fehlerhafte Methode des Unterrichts, nicht allein die ſcholaſtiſch rhetoriſche Form, die er verbannen wollte, ſondern das heidniſche Princip, welches die alte, von den Meiſten falſch aufgefaßte und nur halb verſtandene römiſch griechiſche Bildung dem neuen, evangeliſchen Leben unbedingt vorzog." Wie er in

verſchiedenen hieher bezüglichen Stellen unverkennbar nahe an die Anſicht ſtreift, daß auch für das Sprachſtudium lieber chriſtliche Autoren gewählt werden ſollten — was bei ſeiner eigenen claſſiſchen Bildung und Gelehrſamkeit nur eben aus der Oppoſition gegen die Schulen ſeiner Zeit, gegen dieſes unvernünftige, abſolute Werthlegen auf's Lateinſchreiben und Lateinreden vollkommen erklärlich iſt: ſo erhellt anderwärts ebenſo deutlich, daß in ihm ſich das humaniſtiſche Intereſſe theilen muß mit dem realiſtiſchen. Auf letzteres weiſt ſchon ſeine innige Freundſchaft mit Amos Comenius hin, deſſen didactica magna er mit einem hohen Lobe begleitete, indem er ſie als ein für die Eltern, für die Lehrer, die Schüler, die Staaten, die Kirche, ja für den Himmel überaus wichtiges und erſprießliches Werk empfahl. Unverblümt ſpricht er aber die realiſtiſche Anſchauung aus z. B. im dritten Dialog (im Theophilus 1649), wo er drei Grundſätze aufſtellt: 1. Nichts ſoll der Jugend in fremder Sprache vorgeſchrieben werden; 2. nichts ſoll ihr aufgegeben werden, was ſie nicht verſteht, — denn Ueberdruß erregend ſei es, wenn der Knabe zwar Wörter lernen müſſe, aber über die damit bezeichneten Sachen und deren Gebrauch im Leben nicht in's Klare geſetzt werde; 3. nichts ſoll der Jugend erklärt werden, was über ihren Horizont geht und ihr kein Intereſſe abgewinnt. Nicht das Vollſtopfen der Knaben mit Kenntniſſen, die ſie ſofort regurgitent et evomant, ſondern ſolches ihnen beizubringen, was ſie geſchickt wieder geben können, deſſen ſie alſo mit geiſtiger Freiheit mächtig ſeien und das ſie praktiſch anzuwenden verſtehen, das ſei die Aufgabe und die wahre Kunſt des Lehrens. Indeſſen iſt, wie ſeinem Freunde Amos, ſo auch ihm nicht dieſes praktiſche, ſelbſtändige Wiſſen und Können das Höchſte, wofür es die um ein Jahrhundert ſpäteren Realiſten anſahen; Bildung durch Sprachen und Bildung durch Sachen iſt bei ihm beides einem Höheren und Höchſten untergeordnet: omnis spiritus cedat Christo; nihil argutum, ingeniosum, elegans, cordatum consonansque videatur, quod Christo cassum sit, qui haec talia et habet omnia et infinitis modis superat. Man ſieht: einerſeits verliert alles andere Wiſſen ſeinen Werth gegenüber dem Wiſſen von Chriſto; aber andererſeits umfaßt das Letztere auch das Erſtere; es ſchließt daſſelbe ſo wenig aus, daß gerade dem Chriſten alles edle Wiſſen und Können gebührt; „meine Lehrkunſt" ſagt er a. a. O. S. 107, „ſoll Gott geweiht ſein und (darum) treffliche Menſchen bilden, denen auch keine Kenntnis in ſchönen Wiſſenſchaften und Künſten fremd ſein darf." — In Bezug auf das Volksſchulweſen kommt insbeſondere die höhere Idee in Betracht, die Andreä von der Katecheſe in ſich trug und zu verwirklichen ſtrebte. Wie blutwenig mit dem damals üblichen Katechismus-Unterricht erreicht werde, ſtellt er — wie er überhaupt die Satyre ſehr gut zu handhaben verſtand — in einer höchſt ergötzlichen Katechiſation (in jenen Dialogen) vor Augen (der Verf. dieſer Zeilen hat dieſelbe, nebſt weiteren Auszügen und Belegſtellen mitgetheilt in einer Abhandlung: „Pädagogiſche Betrachtungen und Phantaſien eines württembergiſchen Theologen aus dem 17. Jahrhundert," im ſüddeutſchen Schulboten 1855. Nro. 15—17). Dagegen ſieht man auch an derjenigen Katechiſation, die er ebendaſelbſt (dial. 1. S. 16 f.) ausführt, und die ſein katechetiſches Ideal darſtellt, wie viel erſt noch Erfahrung erworben werden mußte, ehe die Katecheſe diejenige pädagogiſche Einfachheit und Natürlichkeit unbeſchadet der Fülle und Realität des Inhalts erlangen konnte, die die jetzige Katechetik fordert.

Allen ſeinen pädagogiſchen und didaktiſchen Reformgedanken hat Andreä ſchon dreißig Jahre vor dem Erſcheinen jener Dialoge in einer Schrift: reipublicae christianopolitanae descriptio (1619, dem Johann Arnd dedicirt, nicht zu verwechſeln mit ſeiner „Chriſtenburg," einer von ihm ſelbſt deutſch verfaßten epiſchen Dichtung, nach ſeiner Handſchrift herausgegeben von Grüneiſen, Leipz. 1836.) in idealer Weiſe Ausdruck gegeben; ſeine Chriſtianopolis iſt ein chriſtliches Gemeinweſen, wie er es ſich nach allen Seiten von Einem Herzpunct aus, dem Worte Gottes, belebt und beherrſcht denkt, und worin das Schul- und Erziehungsweſen eine ſehr bedeutende Stelle einnimmt. (Eine Schrift aus ſeiner Jugend: idea bonae institutionis iſt leider verloren.) Die

Beſchreibung der Anſtalten, der Schuliocale, ſogar nach platoniſcher Weiſe gedachter gemeinſamer Erziehungshäuſer aller Kinder vom ſechsten Jahre an; die Schilderung rechtſchaffener Lehrer, wie er ſie ſich denkt, dann der milden und doch nachdruckſamen Disciplin, der mannigfachen Leibesübungen ꝛc. (er ſelber hatte in Tübingen Unterricht im Voltigiren gegeben, ſ. Hoßbach S. 16, iſt ſomit als erſter Turnlehrer daſelbſt zu betrachten) — das alles iſt ſehr ideal gehalten, doch nicht ſo, daß er nicht jetzt vieles davon, ja manches mehr, als er ſich geträumt, realiſirt ſehen würde. Wie wenig er aber verſäumte, ſelbſt Hand anzulegen, um im Kleinen das Große zu beginnen, geht daraus hervor, daß er nicht nur in ſchwerer Drangſal es dahin zu bringen wußte, daß die armen Schüler tägiich zweimal in ſeiner Gemeinde zu Calw geſpeiſt wurden, ſondern vornehmlich ſich des Jugendunterrichts perſönlich annahm und ſchon 1621 ſeine evangeliſche „Kinderlehre“ herausgab, als weitere Belehrung für Kinder, die „den Katechismum allbereits ergriffen,“ d. h. die ihn gut auswendig wußten, — eine Schrift, die der Vorläufer der aus der Spener'ſchen Periode hervorgegangenen Bearbeitungen des Katechismus für den kirchlichen Unterricht geworden iſt, wiewohl ſie nicht wie dieſe den Katechismus ſelbſt zur Grundlage, zum Texte hat, ſondern nach Art eines Compendiums in 32 Fragſtücke eingetheilt iſt. — Um den Mann mit ſeinen eignen Worten zu charakteriſiren, heben wir noch aus den genannten Dialogen (Dial. III. de literatura) zwei Stellen aus, deren eine ſeinen Grimm über die Heilloſigkeit der Lehrer ſeiner Zeit, die andere ſeine Idee einer beſſern Methode im Sprachunterricht ausdrückt.*)

1. (Pag. 99.) Contemplare quorundam praeceptorum et immaturam aetatem, et crudum judicium, et incoctum rigorem, et praecocem fervorem, et musteam eruditionem et insipida dictata et horridum supercilium. Contemplare quorundam obsoletos ritus, inveteratas formulas, inconcinnas traditiones, intolerabilem bilem, immodicam tenacitatem, jejunam verbositatem. . . . Multis sumptibus, flagris et anuis, foetore, sudore terroreque, memoria, sanitate ac conscientia opus est, ut juventutem nostram perdamus, quam frugaliori, breviori, alacriori certiorique compendio ad optimam frugem erigere possemus. Quid enim tetrici illi capricorni uobis, quam trepidos? quid insulsi morosophi, quam insipidos? quid vocabularii nomenclatores, quam verbosos? quid plagosi carnifices, quam maculosos? quid imperiti stipites, quam ligneos relinquerent? qui oum vix eruditorum pulpita aut librorum thecas, uedum artium scientiarumve titulos et ingenii humani gazophylacium inspexeriut, censoriam virgulam vel subulci verius flagellum in omnem literaturam sibi sumunt. — 2. (Pag. 96.) Quae linguarum edocendarum facilior ratio sit, quae addiscendarum expeditior: au juncta, an separata, an permutata, an aetate prima aut adultiore, meum uon est defluire; multo minus peritioribus obloqui. Mihi quidem inter grammatica et prosodica praecepta facilem, jucundam et perpetuam lectiouem, interpretationem et couversionem plurimum compendii adferre observatum est, atque ob id hoc potissimum tempus, quo memoria valet vigetque, commodius creditum, quae adultiores annos, etiam laboriosos, destituere solet. Sed ut diversa sunt ingenia et captus uunc celerior, nuno tardior, ita vix tuto eandem regulam observabimus. Hoc tameu agamus, ut, dum linguis laboratur, semper ingenio aliquid, quod scire expediat, suppeditetur, ne in vanum memoria fatigetur, sed duplici aut multiplici etiam officio studiove defungatur. Itaque optimi et sanctissimi autores deligendi, qui dum lingua formatur, ingenium simul poliant, mentem instruant, animam erigant, atque multiplici voluptate hominem adolescentem perfundant.

*) Da die folgenden Stellen vorzugsweiſe ſich auf gelehrte Schulen bezieben und auch ſprachlich merkwürdig ſind, ſo gebe ich ſie im Original. Ohnehin iſt es, wie ſelbſt Herder a. a. O. S. 221 bezeugt, kaum möglich, den Charakter des Andreä'ſchen Gedankenausdruckes im Deutſchen ganz unverletzt wiederzugeben.

Außer den bereits angeführten Schriften über ihn und von ihm iſt zur nähern Kenntnis des Mannes in den uns hier angehenden Hinſichten noch zu leſen ſeine Selbſtbiographie (neu herausg. von Rheinwald, Berlin 1849) und ſein „chriſtlicher Herkules" (eine Ueberſetzung davon hat ein Nachkomme Andreäs, Dr. Victor Andreä, Frankfurt 1845 veröffentlicht). Die Zahl ſeiner Schriften im Ganzen beläuft ſich auf einhundert.

Palmer.

Angeberei iſt die Untugend des Kindes, bei der es zur übeln Gewohnheit geworden iſt, die Fehltritte Anderer gerne bei den Eltern und Lehrern zur Anzeige zu bringen. Das Wort weist auf eine ſehr verbreitete, höchſt beachtungswerthe, aber noch viel zu wenig beachtete (vgl. jedoch Dobſchall, Grundſätze der Schuldisciplin, Liegnitz 1841. S. 155. Kruſe, Schuldisciplin. Leipzig 1857. S. 179) Erſcheinung des kindlichen Lebens. Wie jede ſündliche Entwicklung, ſo beruht auch ſie auf der Verkehrung einer im Weſen des Kindes begründeten, an und für ſich naturgemäßen und geſunden Richtung, vermöge welcher daſſelbe — verletzt in ſeinem Wahrheits-, Rechts- und Ordnungsſinn, überhaupt in ſeinem ſittlichen Gefühl und getrieben von einem regen Gemeingeiſt — rückhaltlos-freimüthig gegenüber den Wächtern der Sitte und Zucht Zeugnis von dem giebt, was es Schlimmes geſehen und gehört hat.

Die Urſachen der Entartung dieſer Richtung liegen im allgemeinen in dem Mangel an einer demüthigen Selbſterkenntnis, bei welchem man blind für die eigenen Fehler das Böſe nur an Andern bemerkt, und in der natürlichen Selbſtſucht, vermöge der das Kind noch nicht aus ſich ſelbſt herauszugehen und in das Weſen und die Zuſtände eines Andern ſich zu verſetzen vermag und geneigt iſt, denſelben nur zum Mittel des Eigenweſens zu machen. Dadurch begründen ſich die Verſuche, mittelſt der Eltern und Lehrer ſeinem Vortheil, ſeiner Eitelkeit und Ehrſucht, ſeiner Herrſchſucht zu dienen — und ſo verſtecken ſich dahinter die ſchlimmſten ſittlichen Unarten: Schmeichelei, Neid, Eiferſucht, Schadenfreude und Bosheit, die ſich möglicher Weiſe bis zur raffinirten Lüge, Heuchelei und Intrigue ſteigern können.

Es kann daher nicht fehlen, daß da, wo dieſe Untugend genährt wird, die traurigſten Wirkungen eintreten, daß insbeſondere das jugendliche Gemeinleben in ſeiner gottgefälligen Heiterkeit und Liebe dadurch heillos zerrüttet wird, weswegen eine Erziehung, welche auf den Namen einer chriſtlichen Anſpruch machen und die rechten Grundlagen für das ſpätere Leben ſchaffen will, auf's entſchiedenſte dagegen ankämpfen muß.

Dazu gehört aber um ſo mehr wachſamer Ernſt, Weisheit und Umſicht, als Eltern und Lehrer ſo leicht verſucht ſind, die ſchlimme Untugend zu begünſtigen. Einmal ſind beide in der Lage, in manchen Fällen tieferer, ſittlicher Bedeutung — um der Wahrheit auf den Grund zu kommen — ein offenes, freies und rückhaltloſes Bekenntnis fordern zu müſſen, ein Recht und eine Pflicht, die leicht zu Ueberſchreitungen und zu einer ſchlimmen Inquiſitionsſucht führen können. Sodann ſind ſie bei dem Mangel pädagogiſcher Allgegenwart überhaupt häufig genöthigt, die Hülfe anderer Kinder bei der Beaufſichtigung in Anſpruch zu nehmen. Daran ſchließt ſich dann ſo leicht die Bequemlichkeit, Unbeſonnenheit, Gewiſſenloſigkeit und eine unberechtigte, pädagogiſch verwerfliche Neugierde an, welche das Nothwendige und Erlaubte in's Schlimme verkehrt.

Soll das Uebel der Angeberei dem jugendlichen Gemeinſchaftsleben fern bleiben, ſo iſt nöthig, daß in daſſelbe der Geiſt der Ehrenhaftigkeit, der Selbſterkenntnis, der brüderlichen Liebe und des Gemeinſinns eingepflanzt werde. An Mitteln dazu kann es da nicht fehlen, wo die chriſtliche Unterweiſung zu einem chriſtlichen Lebensunterricht ſich geſtaltet, wo man die Macht chriſtlicher Gewöhnungen kennt und wo die Kinder an den in ihnen ſelbſt gegebenen Anhaltspuncten für eine erzieheriſche Einwirkung gefaßt werden. Denn es iſt bekannt, daß der richtig geleitete Geiſt der Kindergemeinſchaft bald das unbefugte und von unſittlichen Beweggründen ausgehende Gebaren des Anzeigens verurtheilen lernt und ihn nicht duldet.

Digitized by Google

Damit ein ſolcher Geiſt ſich bilde, iſt nun aber freilich nöthig, daß Eltern und Lehrer das ihrige thun. Es gehört dazu vor allem, daß beide auf keinerlei Weiſe — vollends nicht zum Erſatz des Mangels eigener Aufſicht und Beobachtung — nach Anzeigen von Seiten der Kinder irgendwie haſchen, insbeſondere auch nicht im Widerſpruch mit den eigenen beſſern Gefühlen der Kinder, das „Schwatzen aus der Schule“ begünſtigen. Vielmehr iſt es Sache der erzieheriſchen Weisheit, überhaupt Angaben über Andere ſo wenig als möglich anzunehmen. Dieſelben ſind unbedingt zurückzuweiſen, wo es ſich bloß von äußerlichen und leichtern disciplinariſchen Vergehen handelt und wo der pſychologiſche Blick des Lehrers die innere Unlauterkeit des Anzeigers durchſchaut. Die Fälle, in denen ſie zu beachten ſind, müſſen ſchwerere Geſetzesübertretungen und ſittliche Aergerniſſe betreffen. Damit das Anzeigen hiebei nicht entſittlichend wirke, ſind folgende Geſetze zu beobachten: 1) Das Auftreten und Verfahren dabei ſei ein durchaus offenes. Das Schlimmſte wäre ein Spionirſyſtem. 2) Man halte daranf, daß bei allen Veranlaſſungen, die nicht ein alsbaldiges Einſchreiten nöthig machen, der Angeber nachweiſe, wie er den Andern vor der Anzeige gewarnt habe, wenn dies überhaupt möglich war. 3) Daß auf Anzeigen in keiner Weiſe eine Belohnung folgen darf, leuchtet ein; damit unreine Beweggründe ſo ferne als möglich gehalten werden, laſſe man vielmehr Vergehen, die nur durch Angeben offenbar geworden ſind, die möglichſt milde Behandlung zu Theil werden. 4) Das Wichtigſte iſt endlich, daß der Erzieher aus dem Recht des Angebens eine Pflicht mache, d. h. daß er daſſelbe nicht bloß in gewiſſen Fällen erlaube, ſondern auch gerade dann, wenn etwas Unangenehmes damit ſich verbindet, fordere. Dadurch wird das Verhältnis zu einem Mittel der Uebung ſittlichen Ernſtes und der Erziehung zur Charakterfeſtigkeit.

Was insbeſondere das Cenſoren-Inſtitut in der Schule betrifft, ſo werden ſchlimme Wirkungen deſſelben in der angegebenen Beziehung nur in dem Maße beſeitigt bleiben, als es — zum Behufe tiefer gehender ſittlicher Einflüſſe — gelingt, demſelben den Charakter eines Pflegerweſens aufzuprägen (vgl. Stockmayer — Palmer, evang. Pädag. 1853. II., S. 126); und als man zum Behuf der Aufrechterhaltung der äußern Schuldisciplin das Aufſeheramt nicht an einzelne beſonders begünſtigte Perſönlichkeiten bindet, die Thätigkeit derſelben zu einer offenen macht, ihre Angaben nur auf beſondere Anforderungen beſchränkt, in dieſem Falle aber unumwundene, rückhaltloſe und der ſtrengen Wahrheit gemäße Ausſagen mit aller Entſchiedenheit in Anſpruch nimmt. — Wie ſehr in ſolchen Dingen die älteren Schulordnungen gefehlt haben, zeigt beiſpielsweiſe die württembergiſche Schulordnung von 1730 (ſ. meine „württ. Schulgeſetze“. 1839. S. 67): „Damit ein Schuldiener beſſer auf den Grund und hinter die Exceſſe ſeiner Kinder komme, weil er ja doch nicht überall zugegen ſeyn und Achtung geben kann, ſoll er nicht nur allein öffentliche Cenſores beſtellen, die in- und außerhalb der Claſſe, ſo lieb ihnen iſt der Strafe zu entgehen, alles was zu ahnden vorfällt, unerſchrocken anzeigen, ſondern auch, wann er in ſeiner Schule Kinder hat, die von beſonderer guten Conduite, Frömmigkeit, Redlichkeit und Gewiſſenhaftigkeit ſeyen, ſo ſoll er denenſelben ingeheim beſonders anbefehlen, ihnen von Allem, was ſie ſowolen Gutes als Böſes an ihren Mitſchülern ſehen, Nachricht zu geben, mit der Verſicherung, daß ihrer keines von ihm ſolle verrathen werden. Das Angebrachte wird er ſodann ſchon nach den Umſtänden ferners zu erkundigen und in Erfahrung der Charaktere und Eigenſchaften eines jeden Kindes mit gutem Nutzen ſich darnach zu richten wiſſen.“

Dr. **Eiſenlohr.**

Aengſtlichkeit. Furchtſamkeit. Schreckhaftigkeit. Aengſtlichkeit iſt die Geneigtheit des Gemüthes, ſich der Angſt zu überlaſſen. Die Angſt aber iſt eine Tochter der Furcht und des Schreckens; ſie trägt die Merkmale dieſer Herkunft, jedoch zu neuer Eigenthümlichkeit verſchmolzen. „Furcht“ nennen wir diejenige Gemüthserregung, welche aus der Vorſtellung eines drohenden Uebels entſpringt, mit dem Gefühl der Unfähigkeit, dieſem Uebel Widerſtand zu leiſten. Nach Maßgabe der Größe des

Uebels tritt die Vorſtellung deſſelben ſo in den Vordergrund, daß dadurch alle übrigen Functionen der Seele gehemmt, zuweilen ganz abſorbirt werden. Im höchſten Grade hat ſich die Phantaſie dem Gegenſtand der Furcht völlig hingegeben und zugleich das Gefühl ſo ergriffen, daß der Menſch für alles Uebrige abgeſtumpft erſcheint; es tritt eine Paſſivität des Gemüthes ein, die gleicherweis auf die Intelligenz (wir glauben in der Furcht auch das Unglaubliche, ruhige Ueberlegung iſt nicht mehr möglich) und den Willen (der alle Energie verloren hat) ſich erſtreckt. Die Phantaſie allein hat ſich zur unumſchränkten Herrſchaft erhoben, und da ſie in der Reflexion und Anſchauung der Gegenwart keinen Regulator und Dämpfer mehr findet, vergrößert ſie den Zwerg zum Rieſen und vermehrt in dem ſich fürchtenden Subject das Gefühl der Schwäche. Die pſychiſche Unterbrechung des gewohnten Kreislaufes der Ideen wirkt hemmend auch auf die leiblichen Functionen; der Blutumlauf, die Secretionen ſtocken und werden geſtört; die Muskelfaſer erſchlafft, die Verdauung wird geſchwächt, die Eßluſt unterdrückt. Tritt das Uebel wirklich ein, iſt die Zukunft Gegenwart geworden und der Phantaſie die Nahrung genommen, ſo hat auch die Furcht als ſolche ihr Ende erreicht.

Der Schrecken iſt inſofern der Furcht ganz entgegengeſetzt, daß er es nur mit der Gegenwart zu thun hat, auf den Augenblick ſich concentrirt. Das Uebel bricht plötzlich herein, die Nerven werden auf eine heftige Weiſe alterirt, ſei es durch phyſiſche oder pſychiſche Urſachen, das Gemüth hat keine Zeit mehr, ſeine Hülfstruppen zu ſammeln, es wird überfallen, durch Einen Ruck gleichſam zu Boden geworfen. Ebenſo erfolgt auf phyſiſcher Seite, wenn der Schrecken ſehr groß iſt, Betäubung, Lähmung, Zerrüttung aller Lebensfunctionen. Doch bei niederen Graden, alſo in den meiſten Fällen, reagirt die Lebenskraft augenblicklich und ſucht den Angriff zurückzuſchlagen. Der durch einen plötzlichen Knall Erſchreckte hemmt den Schritt, biegt ſich zurück, ſtreckt abwehrend die Hände aus; die Hand, welche unverſehens den glühenden Gegenſtand ergriffen hatte, ſchleudert ihn augenblicklich von ſich.

Gelingt es nun aber nicht, den ſchreckenerregenden Gegenſtand zu entfernen, ſo wird das Gefühl der Schwäche und Unfähigkeit lebendig, es geſellt ſich zum Schrecken die Furcht und die Phantaſie beginnt ſogleich wieder ihr Spiel, indem ſie zu dem in der Gegenwart drohenden Uebel die Perſpective auf eine Reihe ähnlicher wo möglich noch größerer Uebel eröffnet. Zwar mäßigt die Furcht den Schrecken, ſie nimmt ihm das Unmittelbare, Plötzliche, Ueberwältigende, indem ſie das Gemüth aus der Gegenwart auf die Zukunft richtet; aber der Schrecken wirkt doch fort und giebt wieder ſeinerſeits der Furcht jene eigenthümliche Bangigkeit, jenes Zuſammenſchnürende, das an das lateiniſche Mutterwort angere (würgen) mahnt. So oscillirt das Gemüth zwiſchen Gegenwart und Zukunft; es keucht unter der Laſt, die es niederzudrücken droht und wird doch von der Furcht einer noch ärgeren Laſt wieder aufgeſtachelt, einen neuen Verſuch der Flucht zu wagen — es iſt im heilloſen Zuſtande der Angſt.

Das Kind hat eine Seite geſchrieben, vielleicht im Glauben, es ganz recht gemacht zu haben; nun kommt der Lehrer, fährt es zornig über das Mißlungene mit hartem Scheltwort an, droht mit Strafe und gebietet, alſogleich eine neue Seite ohne Fehler zu liefern. Das Kind iſt erſchrocken, ſeine Hand beginnt zu zittern, die Furcht vor der kommenden Strafe, wenn's nicht gelingt, die drohende, ſchreckhafte Gegenwart des Lehrers wirken zuſammen, um ſeine Kraft zu ſchwächen und das Gefühl ſeiner Unfähigkeit aufzuregen; es geräth in Angſt und ſeine Arbeit mislingt. Noch öfter bildet die Furcht den Ausgangspunct der Angſt. Der faule Schüler fürchtet ſich vor der Prüfung, die aber noch in der Ferne ſteht; wenn der Tag näher rückt und endlich herankommt, dauert nicht nur die Furcht vor dem ungewiſſen Ausgang noch fort, ſondern es erfüllt auch die Gegenwart, der Anblick der Examinatoren ꝛc. das Gemüth mit Schrecken — Gegenwart und Zukunft durchdringen, Furcht und Schrecken vermählen ſich und es wird die Angſt geboren.

Aus dieſer Geneſis wird erklärlich, daß auch die pathologiſchen Phänomene der

Furcht und des Schreckens in der Angſt ſich kreuzen. Die Angſt in höheren Graden betäubt die Sinne, verwirrt den Verſtand, während die Phantaſie in maßloſe Thätigkeit übergeht; das Nervenſyſtem iſt krankhaft geſpannt und ſchrickt ſchon bei geringfügigen Anläſſen zuſammen. Der Kreislauf des Blutes iſt gehemmt, wovon die Bläſſe und Kälte der Haut, das Zittern der Glieder, der kalte in höchſter Seelenangſt ſogar blutige Schweiß ſattſam Zeugnis geben. Von den niederen Graden bis zur Todesangſt ſind eine Menge Abſtufungen; alle aber kommen darin überein, daß der Lebensrhythmus geſtört, der Lebensmuth gebrochen, die Lebenskraft zuſammengeſchnürt iſt.

Wie man nun die Furcht nicht direct, etwa durch Vernunftgründe und Ermahnungen, davon abzulaſſen, ſondern indirect bekämpfen muß durch Stärkung der Nerven und der Willenskraft: ſo läßt ſich auch der Aengſtlichkeit entgegenwirken durch Verminderung krankhafter Reizbarkeit der Nerven und durch thatſächliche Erfahrungen, welche zeigen, daß der Menſch mit getroſtem Muthe die Gefahr ſehen und überwinden kann. Zarte, empfindliche Kinder, wenn ſie in Angſt gerathen, zu ſchelten, hieße Oel in's Feuer gießen; noch thörichter wäre es, von ihnen in ſolchem Zuſtande zu fordern, etwas Verfehltes beſſer zu machen. Locke, der dieſen Theil der Pädagogik ſehr gut beleuchtet hat (Gedanken über Erziehung der Kinder im Bd. 9 des Campe'ſchen Reviſionswerks) bemerkt dazu treffend: „Es iſt ebenſo unmöglich, in eine zitternde Seele ſchöne und regelmäßige Züge zu zeichnen, als auf ein ſchwankendes Papier.“

Der Erzieher muß zu unterſcheiden wiſſen, ob die jungen Seelen von phyſiſchen oder pſychiſch-moraliſchen Urſachen in Erzitterung gerathen; aber für die Praxis hat er zumeiſt beides, Stärkung der leiblichen Geſundheit und der moraliſchen Kraft Hand in Hand gehen zu laſſen. Es zeigt z. B. bei einer Unterſuchung oft der Unſchuldigſte eine größere Angſt als der Schuldige, einerſeits weil er moraliſch reizbarer, andererſeits weil er von ſchwächeren Nerven iſt. Die moraliſche Reizbarkeit iſt ein Vorzug, es iſt jene ſittliche Scheu *) und Schamhaftigkeit, welche erröthet, wenn auch von Anderen etwas Unanſtändiges gethan oder geſprochen wird. Dieſe ſoll nicht bekämpft, wohl aber in Schranken gehalten werden, daß ſie nicht in eine gewiſſe Schwächlichkeit ausartet. Bei herannahender Prüfung wird oft der Fleißigſte ängſtlich und befangen, er mistraut plötzlich ſeiner Kraft und leiſtet im entſcheidenden Moment nicht das, was man füglich von ihm erwarten durfte. Auch da iſt — neben dem moraliſchen Grunde, daß die Eifrigſten und Tüchtigſten ſich ſelber am wenigſten genügen — gewöhnlich ein überreiztes Nervenſyſtem, in Folge der angeſtrengten Arbeit, mit im Spiel. Der Lehrer muß ſolche ängſtliche Naturen beſonders berückſichtigen, muß ihr Selbſtbewußtſein durch ermunternden Zuſpruch wecken, aber auch im Einverſtändnis mit den Eltern der geiſtigen Thätigkeit durch leibliche Uebungen ein Gegengewicht zu bilden ſtreben. Die Turnübungen ſind ganz unſchätzbar für die Uebung der Geiſtesgegenwart überhaupt und helfen auch die pſychiſche Zimperlichkeit beſeitigen.

Da das, was uns öfter begegnet, ſein Schreckenerregendes verliert, ſo iſt es heilſam, wenn der vor der Prüfung ſich Scheuende öfters mit einer improviſirten Prüfung überraſcht wird (vgl. meine Schrift: Von d. ſittl. Bildung d. Jugend. Leipz. 1855. S. 144), wobei man vorzugsweiſe die Aengſtlichen die Erfahrung machen läßt, daß ſie denn doch auch etwas leiſten können. Die gleiche Weckung des Selbſtvertrauens iſt vonnöthen bei den langſamen Denkern, die, wenn man ſie drängt und übereilt, zaghaft werden, wohl aber ins Reine kommen, wenn man ihnen Zeit läßt. Auch dieſe gewöhne man allmählich an promptere, ſchnellere Thätigkeit. Derſelbe Fall iſt bei ſchüchternen Kindern, die in größeren Geſellſchaften befangen und ſtumm werden und auch in der Schule ſchwer dahin zu bringen ſind, etwas frei vorzutragen. Es wäre ver-

*) „Es iſt ſchlimm,“ bemerkt Curtmann (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts), „daß unſere Sprache nicht verſchiedene Ausdrücke für die Furcht, welche eigentlich ſittliche Scheu iſt, und für die Furcht vor Uebeln hat.“

kehrt, wenn der Lehrer den Scheuen an ſein Katheder treten ließe und durch einen Machtſpruch zum freien Vortrage zwingen wollte, anſtatt damit anzufangen, daß der betreffende Schüler von ſeinem Bankſitze in Reih und Glied der Uebrigen ſein Penſum aufſagte und durch das Gelingen zu freierem Vortrage ermuthigt würde.

Da bei der Furcht die erregte Phantaſie die Hauptrolle ſpielt, ſo werde auch zur Beſeitigung der Aengſtlichkeit Alles vermieden, was die Phantaſie übermäßig aufregt. Die Eltern ſollten es ſich zeitig angelegen ſein laſſen, daß ihre Kinder die Dinge anſchauen, feſt in's Auge faſſen lernen und herzhaft ihnen zu Leibe gehen. Leider verderben manche Fehler der häuslichen Erziehung ſchon früh die kindliche Phantaſie; dahin gehört das Drohen mit dem „ſchwarzen Mann" Seitens der Kinderwärterinnen, auch das zu frühzeitige Erzählen grauſiger Mährchen. Ebenſo müßte noch viel ſorgfältiger die Kinderſeele vor allem Schrecken bewahrt bleiben, da ſie in ihrer zarten Organiſation kein Mittel hat, heftigen Eindrücken von außen Widerſtand zu leiſten. Große Schrecken laſſen oft für das ganze Leben ihre verwüſtenden Spuren zurück; ſie gleichen dem Hagelſchauer, der auf die junge Frühlingsſaat ſich ſtürzt — ſie knicken die hoffnungsvollen Sproſſen des Lebensmuthes. Um ſo verderblicher iſt das Beiſpiel von Eltern und Lehrern, welche bei plötzlich hereinbrechenden Unglücksfällen den Kopf verlieren oder bei drohenden Uebeln zu lamentiren beginnen. Sieht das Kind diejenigen, die ihm in den Fährniſſen des Lebens ein Troſt und eine Stütze ſein ſollten, ſchwankend und zaghaft, ſo muß es ängſtlich und furchtſam werden, während im umgekehrten Falle ſittliche Energie und Beſtimmtheit, welche ſich muthig allen Zufällen des Lebens gegenüberſtellt, auch die Aengſtlichen kräftigt und die Furchtſamen ermuthigt. „Die Cardinaltugend des Willens iſt ja," ſagt Baur (Grundzüge der Erziehungslehre Aufl. 2. § 47), „der Muth oder das mit der Hoffnung des Gelingens verbundene Beſtreben, das, wozu das Gefühl treibt und das Denken auffordert, allen Hinderniſſen zum Trotz zu realiſiren." *) Aber auch von den großen, ſchreckhaften Ereigniſſen abgeſehen, iſt ſchon jene pedantiſche Sorglichkeit oder vielmehr Kleinmüthigkeit, welche ſtets auf Wache ſteht, ob nicht eine Krankheit im Anzuge ſei oder ob es über Nacht nicht brennen möchte, ein ſicheres Mittel, die Kinder für Angſt und Schrecken und Furcht zu diſponiren. Die Sorgfalt, welche das Kind vor allen widrigen, ſchreckbringenden Eindrücken zu bewahren ſtrebt, ſoll nicht ausarten in jene Verzärtelung, die es unter eine Glasglocke ſetzt, um es vor allen Stürmen des Lebens zu bewahren. Je ängſtlicher man das Kind vor Wind und Wetter ſchützt, deſto leichter wird es ſich erkälten, je ängſtlicher man es gängelt, deſto ängſtlicher wird es gehen. Darum iſt es gut, wenn die Kinder ſchon früh manches Ungemach mit den Eltern und Erziehern gemeinſam durchleben. Angſt und Schrecken wird keinem Menſchenleben erſpart, haben im Phyſiſchen wie im Moraliſchen ihre große Bedeutung und es wäre ſchlimm, wenn Niemand ſich mehr zu fürchten brauchte; aber als Angriffe auf die Integrität der menſchlichen Natur wirken ſie höchſt verderblich, wenn der Menſch nicht gelernt hat, dieſen Affecten mit allen Mitteln, die ihm der Schöpfer gleichfalls hat zu Theil werden laſſen, die Spitze zu bieten. Dieſe Mittel liegen aber viel weniger auf der leiblichen als auf der geiſtigen und ſittlichen Seite, und das Hauptremedium bleibt auch hier der feſte Glaube des Chriſten, der die Dinge der Zeitlichkeit nach ihrem wahren Werthe zu ſchätzen und auch in Zeiten der Trübſal die rechte Freudigkeit zu bewahren gelernt hat, aus welcher dann auch der friſche Lebenshumor ſeine Nahrung zieht, der ſchon durch ſein Beiſpiel alles kleinmüthige, ängſtliche Weſen verbannt, dem Zögling aber im Lernen und Leben einen freien Spielraum gönnt, die eigene Kraft zu verſuchen.

A. W. Grube.

*) Anmerk. d. Red. Aus der Macht des Beiſpiels, ſowie den heilkräftigen Einflüſſen der Gemeinſchaft iſt es auch zu erklären, daß ängſtliche Knaben, welche aus dem Privatunterricht in eine öffentliche Anſtalt übergehen, oft ſehr bald ihr zaghaftes Weſen verlieren und mehr Entſchloſſenheit und Energie entwickeln (vgl. Waitz Pädagogik S. 220).

Anhalt. „Kirche und Schule sind des Landes edelstes Kleinod und Brunnquell alles Wohlstandes," sagt die Dessauische Schulvisitation von 1663, und die allgemeine Landesordnung: „Schulen sind nicht das geringste Kleinod im Lande." Und in diesem Sinne, in dem F. Ludwig 1619 schon mit des Ratichius neuer Lehrart zu Köthen Versuche anstellen ließ und durch den 1774 Basedow das Philanthropin zu Dessau eröffnen konnte, wirken Fürst und Regierung bis in die Gegenwart herein. Darum erfreuen sich denn auch in dem Herzogthum Anhalt, das auf 48 Q.-M. 130,000 Einwohner zählt, die Schulen der schönsten Blüthe.

Das Herzogthum ist bis jetzt noch in zwei Theile getheilt, in das Herzogthum Anhalt Dessau-Köthen und in das Herzogthum Anhalt-Bernburg, von denen jedes gesondert auch in seinen Schuleinrichtungen verwaltet wird.

1) Die Schulen von **Anhalt Dessau-Köthen** stehen unter dem am 20. April 1850 vom Herzoge publicirten Schulgesetz. Diesem Gesetz gemäß werden sämmtliche hohe und niedere Schulen von 2 Schulräthen vertreten, welchen die Sorge für die äußeren und inneren Schulinteressen obliegt. Seit 1854 sind diese Schulräthe, die aus theoretisch und praktisch bewährten Schulmännern bestehen sollen und bestehen, Mitglieder des Herzoglichen Consistoriums und haben daselbst den Vortrag in Schulangelegenheiten. Alle höheren Unterrichtsanstalten, als Gymnasien, Schullehrerseminarien und Fachschulen werden von den Schulräthen beaufsichtigt. Die specielle Beaufsichtigung der Volksschulen hingegen liegt den vom Consistorium ernannten 15 Inspectoren ob, welche aus den Geistlichen des Landes genommen sind, welche die ihnen untergebenen Schulen jährlich wenigstens zweimal revidiren, und welche am Schlusse des Schuljahres über den inneren und äußeren Zustand der Schulen an das Consistorium berichten müssen. Die Localinspection der einzelnen Volksschule hat der jedesmalige Ortsgeistliche.

Volksschulen bestehen auf dem Lande wie in den Städten.

Volksschulen auf dem Lande zählt das Herzogthum 139, an denen je ein, in den größeren Dörfern zwei Lehrer resp. ein Knaben- und ein Mädchenlehrer, im Ganzen ca. 170 Lehrer Unterricht ertheilen. In den Dörfern nämlich, deren Schülerzahl fortwährend 140 Köpfe übersteigt, werden zweite Lehrer angestellt. Die Schulpflichtigkeit der Kinder beginnt mit dem vollendeten sechsten und endet für Knaben mit dem zurückgelegten fünfzehnten, für Mädchen mit dem zurückgelegten vierzehnten Lebensjahre. Jede Schule besteht mindestens aus 2 Classen, und Unterrichtsgegenstände sind: Biblische Geschichte, Religion, Lesen, Schreiben, Denk- und Gedächtnisübungen, Rechnen, Rechtschreibung, Muttersprache, Geschichte, Erdbeschreibung, Naturkunde und Gesang.

Die Volksschulen in der Stadt — zu Dessau 3 Knaben- und 2 Mädchenschulen; zu Köthen und Zerbst je eine, und ebenso in den übrigen Städten des Herzogthums — haben halbtägigen Unterricht. Die Zahl der Classen in denselben wird durch die Schülerzahl bedingt, und in der Regel soll keine Classe, am wenigsten die erste und letzte, über 70 Schulkinder haben. Die Lehrgegenstände entsprechen im Allgemeinen denen der Landschulen.

Im Durchschnitt ist in ganz Anhalt der fünfte, zum Theil der vierte Kopf der Bevölkerung ein Schulkind. Der jährliche Staatsetat für die Schulen ist 80,000 Thaler.

Das Minimum des Gehalts eines ordentlich angestellten Volksschullehrers beträgt 200 Thlr. und steigt, gemäß der schulmännischen Wirksamkeit, der wissenschaftlichen Fortbildung, des Dienstalters und der sittlichen Führung, auf dem Lande bis zu 400 Thlr., in der Stadt bis zu 500 Thalern.

Obere Stadtschulen bestehen neben den unteren in den 3 Hauptstädten Dessau, Köthen und Zerbst. Die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden in einer Classe, die nicht über 60 Schüler haben soll, steigt nach Verhältnis der sich je höher

deſto mehr erweiternden Lehrgegenſtände von 16 in den unterſten bis zu 30 in den oberſten Claſſen. Die Gegenſtände des Unterrichts ſind dieſelben, wie in der unteren Volksſchule, werden aber umfangreicher behandelt. Außerdem kommen in den Knabenſchulen, welche beſonders das Bedürfnis des Handwerker- und niederen Gewerbeſtandes berückſichtigen, Formen- und Größenlehre, freies Hand- und Linearzeichnen als neue Lehrfächer hinzu.

Die theoretiſche und praktiſche Ausbildung der Lehrer für die Land- und Stadtſchulen übernimmt das Landesſeminar zu Köthen, welches unter Leitung eines Directors durch einen Oberlehrer und drei ordentliche Lehrer die Zöglinge, welche, um aufgenommen werden zu können, mindeſtens die Kenntniſſe der Tertia eines Gymnaſiums und das ſechszehnte Lebensjahr erreicht haben müſſen, 2 Jahre als Präparanden und 2 Jahre als Seminariſten beſonders in der Religion, und zwar in der Bibelkunde, Katechismuslehre, bibliſchen Geſchichte und Kirchengeſchichte, in der Schulkunde und zwar in den Grundverhältniſſen der Erziehung, in der allgemeinen und ſpeciellen Unterrichtslehre, in der Geſchichte und Literatur der Pädagogik, im Rechnen, in der Botanik, Naturlehre, Geographie, Geſchichte und deutſchen Sprache unterrichtet.

Die Seminariſten arbeiten zugleich, um ſich praktiſch zu üben, unter Inſpection des Seminardirectors, an der mit dem Seminar organiſch verbundenen Freiſchule. Das Seminar umfaßt 15 Präparanden und 15 Seminariſten, und gewährt dieſen freie Wohnung, freies Frühſtück und Mittageſſen, den Seminariſten außerdem jährlich 15 Thaler an Geld. Der jährliche Etat des Seminars beträgt über 4000 Thaler. Nach Vollendung des Seminarcurſus erwerben ſich die Seminariſten durch eine mit ihnen anzuſtellende Prüfung die Anſtellungsfähigkeit im Schulfache, werden aus dem Seminar entlaſſen, in die Liſte der Schulamtscandidaten eingetragen und erhalten ein ihre Kenntniſſe und Leiſtungen vollſtändig charakteriſirendes Zeugnis, um bis zu ihrer feſten Anſtellung als Privatlehrer ihr Unterkommen zu ſuchen, oder — was ſtets mit einem Theil derſelben und zwar mit den beſten geſchieht — mit 100 Thalern jährlichen Gehalts als Hülfslehrer in der Freiſchule einzutreten. In dem letzten Jahrzehnt fand jedoch erſteres nicht ſtatt, weil beim Mangel an Volksſchullehrern die Seminariſten ſogleich beim Austritt aus dem Seminar eine Schulſtelle erhielten. Nur erſt in der Gegenwart exiſtiren 15 Schulamtscandidaten, von denen 10 an der Freiſchule beſchäftigt werden und die übrigen in Privatdienſten arbeiten.

Das Herzogthum Anhalt Deſſau-Köthen hat drei Gymnaſien, jedes mit 6 bis 7 Claſſen und einer Vorſchule. Die Vorſchule beſteht aus ca. 4 Claſſen, jede mit einem einjährigen Lehrgange und unterrichtet im Leſen, Schreiben, Rechnen, in der Rechtſchreibung, in der deutſchen Sprache und der Religion, in der Geographie und Geſchichte, im Singen und Zeichnen. Die 3 Unterclaſſen der eigentlichen Gymnaſien, welche als Progymnaſien für die Oberclaſſen vorbereiten, bilden für diejenigen Schüler, welche aus dieſer Abtheilung unmittelbar in's bürgerliche Leben übergehen, eine ſelbſtändige Bildungsſtufe. In Deſſau und Köthen ſind jedoch in dieſer Abſicht beſondere Realclaſſen von Progymnaſien abgezweigt. Die Unterrichtsgegenſtände der Progymnaſien ſind: die Mutterſprache, die lateiniſche und franzöſiſche Sprache, Religion, Geſchichte, Geographie, Naturbeſchreibung, praktiſches Rechnen, elementare Mathematik, Schönſchreiben, Zeichnen, Gymnaſtik. Die Oberclaſſen der Gymnaſien, denen zum Theil noch in Deſſau und Köthen Realparallelclaſſen zur Seite gehen, ſind vorzugsweiſe beſtimmt, künftigen Gelehrten die für ihre dereinſtigen Facultätsſtudien nöthige claſſiſche Vorbildung zu gewähren. Die Unterrichtsgegenſtände derſelben ſind: die deutſche, lateiniſche, griechiſche, franzöſiſche (engliſche), und für künftige Theologen und Philologen hebräiſche Sprache und Literatur, Religion, Geſchichte, Geographie, Mathematik, Phyſik, Zeichnen, Geſang und Gymnaſtik. Die Progymnaſien nehmen ihre Zöglinge, ſobald ſie die gehörigen Vorkenntniſſe beſitzen, in der Regel im Alter von 10 Jahren auf. Der Lehrgang iſt in Prima (zu Köthen auch in Secunda) zweijährig, in

allen übrigen Gymnaſialclaſſen aber einjährig. Jeder Claſſe iſt ein Ordinarius vorgeſetzt. Die Zahl der öffentlichen Unterrichtsſtunden darf, mit Ausſchluß der Gymnaſtik und der Geſangübungen, wöchentlich 33, und die Zahl der in einer Claſſe gleichzeilig zu unterrichtenden Schüler im Progymnaſium 50 und in den Oberclaſſen 40 nicht überſteigen. Zur Prüfung der von den Gymnaſien zur Univerſität abgehenden Inländer iſt eine aus Lehrern des betreffenden Gymnaſiums beſtehende Prüfungscommiſſion verordnet und kann der Abiturient, ohne von derſelben das Zeugnis der Reife erlangt zu haben, weder während ſeiner akademiſchen Studien auf ein Stipendium Anſpruch machen, noch nach vollendetem Univerſitätscurſus zu einem Staatsexamen behufs der Anſtellung im Vaterlande zugelaſſen werden. Nur wenn Inländer Zeugniſſe von Gymnaſien ſolcher Staaten erhalten, welche ein dem dieſſeitigen ähnliches Prüfungsreglement als Richtſchnur veröffentlicht haben und die dieſſeitigen Reifezeugniſſe unter ähnlichen Bedingungen ebenfalls anerkennen, und wenn dieſe Zeugniſſe nachweiſen, daß die Abiturienten in mindeſtens 4 Gegenſtänden, worunter die deutſche und lateiniſche Sprache ſein muß, mit der zweiten Cenſur beurtheilt ſind, ſollen ſie angeſehen werden, als ob ſie von einem inländiſchen Gymnaſium examinirt wären. Als ordentliche Gymnaſiallehrer — deren Minimalgehalt 400 Thaler beträgt — werden nur diejenigen für den wiſſenſchaftlichen Unterricht angeſtellt, welche die Univerſität mit einem Reifezeugnis bezogen, das akademiſche Triennium zurückgelegt und ihre wiſſenſchaftliche Befähigung durch die vorſchriftmäßige Prüfung pro facultate docendi, die von einer Prüfungscommiſſion vor dem Herzoglichen Conſiſtorium vorgenommen wird, ſowie ihre praktiſche Tüchtigkeit während einer mindeſtens einjährigen Hülfeleiſtung an einem einheimiſchen Gymnaſium dargethan haben. Das Gymnaſium zu Deſſau, mit einem jährlichen Etat von 9500 Thalern, hat 20 Lehrer (Profeſſoren, Oberlehrer), und ca. 260—300 Schüler, das Gymnaſium zu Köthen, mit einem jährlichen Etat von 7800 Thalern, 19 Lehrer (Profeſſoren, Oberlehrer), und ca. 200 Schüler, und das Gymnaſium zu Zerbſt, ohne Vorſchule, 14 Lehrer (Profeſſoren, Oberlehrer), und 225—250 Schüler. Mit dem Gymnaſium zu Zerbſt iſt zugleich eine Erziehungsanſtalt (Pädagogium) für Söhne gebildeter Familien des In- und Auslandes verbunden, die unter der Oberaufſicht des Gymnaſialdirectors ſteht, indeß die unmittelbare Beaufſichtigung und ſpecielle Erziehung der Zöglinge drei Inſpectoren anvertraut iſt, welche zugleich Lehrer ſind, in der Nähe der Zöglinge wohnen und durch vielfache Berührungspuncte in der engſten Verbindung mit ihnen leben. Der Aufzunehmende muß das zehnte Jahr zurückgelegt haben und ſtellen ſich die Koſten für einen Penſionär jährlich auf ca. 90 Thaler.

Höhere Töchterſchulen befinden ſich in den 3 Hauptſtädten Deſſau, Köthen und Zerbſt. Gegenſtände des Unterrichts in ihnen ſind: Leſen, Schreiben, Rechnen, Religion, deutſche Sprache, Naturwiſſenſchaft, Geographie, franzöſiſche und engliſche Sprache, Singen, Zeichnen und weibliche Handarbeiten. Die Töchterſchule zu Deſſau beſteht aus 8 Claſſen, und der Lehrgang iſt in den ſechs unteren auf ein Jahr, in den beiden oberen Claſſen auf zwei Jahre beſtimmt; die Töchterſchule zu Zerbſt umfaßt 4 Claſſen; und die Töchterſchule zu Köthen löſt ihre Aufgabe in 8 Claſſen mit je einjährigem Curſus.

Außer dieſen allgemeinen Landesſchulen iſt zu Deſſau eine Handelsſchule und eine gymnaſtiſche Akademie. Die Handelsſchule beſteht aus 4 Claſſen, in denen Schüler von 10—16 Jahren eine für ihren künftigen bürgerlichen, insbeſondere für den Handelsberuf geeignete, ausreichende Vorbildung empfangen. Die Zahl der Schüler beträgt über 100, darunter viele Ausländer. Der Lehrplan umfaßt die deutſche, franzöſiſche und engliſche Sprache, Religion, kaufmänniſches und bürgerliches Rechnen, allgemeine Geſchichte und Handelsgeſchichte, allgemeine und Handelsgeographie, Naturgeſchichte, induſtrielle und techniſche Phyſik, die Elemente der Chemie, Technologie, Geſchäftsſtil, Buchhalten, Waaren- und Productenkunde, Münz-, Maß-, Gewichts- und

Wechſelkunde, Handelsencyklopädie, Kalligraphie, Zeichnen und Gymnaſtik. — In der gymnaſtiſchen Akademie wird den Zöglingen des Gymnaſiums, der Töchterſchule und der Handelsſchule Unterricht in der Gymnaſtik ertheilt. Es ſteht aber zugleich damit eine Normalſchule in Verbindung, in welcher gymnaſtiſche Lehrer für die Erziehung der Jugend nach disciplinariſchen, anatomiſchen, phyſiologiſchen und äſthetiſchen Grundſätzen ausgebildet werden.

Alle vorgenannten Inſtitute ſind Staatsinſtitute und werden vom Staat unterhalten. In den Volksſchulen wird ein äußerſt geringes Schulgeld gezahlt und die Armen ſind gänzlich von der Zahlung deſſelben befreit: dieſes Schulgeld aber wird nicht von den Lehrern, ſondern von den Steuerbeamten eingezogen, und der Lehrer erhält eine von ihm berechnete Durchſchnittsſumme für das Schulgeld aus der herzogl. Staatscaſſe. Zu den Schulbauten haben die Landgemeinden $^1/_3$ der Koſten zuzuzahlen, indeß der Staat $^2/_3$ übernimmt. Der Lehrer ſteht ſelbſtändig der Gemeinde gegenüber und hat zugleich auch den Verwaltungsbehörden gegenüber eine geſicherte ſelbſtändige Stellung. Er iſt Staatsdiener und wird demgemäß nach dem Staatsdienergeſetz gerichtet. Dieſem Geſetz entſprechend können Staatsdiener zur Dispoſition geſtellt werden, wenn in Folge einer neuen Organiſation der Behörde einzelne Stellen entbehrlich werden, und wenn ein Staatsdiener durch eine die Wiedergeneſung nicht ausſchließende Krankheit länger als ein halbes Jahr an Beſorgung ſeiner Dienſtgeſchäfte faſt gänzlich behindert worden und eine baldige Beſſerung nicht zu hoffen iſt. Die zur Dispoſition geſtellten Staatsdiener erhalten dann, wenn ſie bisher über 500 Thlr. Beſoldung hatten, drei Viertel, und wenn ſie 500 Thlr. und weniger hatten, ſechs Siebentel ihrer früheren Beſoldung. Werden Staatsdiener nicht durch abſichtlich herbeigeführte körperliche oder geiſtige Schwächen dienſtuntauglich, ſo erhalten ſie einen Ruhegehalt, der

bei Gehalten über 300 Thlr.	von 300 Thlr. und darunter
1) bei 5jähr. Dienſtjahren in	$^5/_{16}$ „ $^{11}/_{22}$
2) bei 5 bis 10jähr. Dienſtjahren in	$^6/_{16}$ „ $^{12}/_{22}$
3) „ 10 „ 15 „ „ „	$^7/_{16}$ „ $^{13}/_{22}$
4) „ 15 „ 20 „ „ „	$^8/_{16}$ „ $^{14}/_{22}$
5) „ 20 „ 25 „ „ „	$^9/_{16}$ „ $^{15}/_{22}$
6) „ 25 „ 30 „ „ „	$^{10}/_{16}$ „ $^{16}/_{22}$
7) „ 30 „ 35 „ „ „	$^{11}/_{16}$ „ $^{17}/_{22}$
8) „ 35 „ 40 „ „ „	$^{12}/_{16}$ „ $^{18}/_{22}$
9) „ 40 „ 45 „ „ „	$^{13}/_{16}$ „ $^{19}/_{22}$
10) „ 45 „ 50 „ „ „	$^{14}/_{16}$ „ $^{20}/_{22}$

11) nach 50jähriger Dienſtzeit in dem vollen Gehalt beſteht.

2. Die Schulen des Herzogthums **Bernburg** ſtehen unter dem herzogl. Conſiſtorium zu Bernburg, deſſen Chef, der Landesſuperintendent Dr. Walther, ſeit Jahrzehnten die Schulen mit beſonderer Sorgfalt und energiſch und entſchieden behandelt hat. Die Verbindlichkeit zur Errichtung und Unterhaltung der Schulen liegt principiell den Schulgemeinden (kirchlichen und politiſchen), ſubſidiär dem Kirchenpatron und dem Staate ob. Die Schulkinder des ganzen Landes werden in 144 Claſſen von 160 Lehrern und 18 Lehrerinnen unterrichtet. Der Minimalgehalt der Volksſchullehrer beträgt 175 Thlr.; der Maximalgehalt 600 Thlr.; die Durchſchnittsſumme 290 Thlr. Die Volkslehrer werden im Landesſeminar zu Bernburg von 8 Lehrern vorbereitet. Bedingungen zur Aufnahme in dieſe Anſtalt ſind: gute muſikaliſche Vorbildung; Fertigkeit in dem memorialen Theile der chriſtlichen Lehre; im übrigen die Kenntniſſe eines Tertianers aus dem Gymnaſium. Der Curſus iſt 5jährig: 3 Jahre Präparanden, 2 Jahre Seminariſten. 13 Präparanden und 14 Seminariſten werden daſelbſt unterrichtet. Nach Vollendung des Seminarcurſus werden die Schulamtscandidaten meiſt ſogleich angeſtellt.

Anhalt Bernburg hat 1 Central-höhere Töchterſchule (zu Bernburg) mit 5

Classen, und drei andere höhere Töchterschulen. Auch ist zu Bernburg eine höhere Bürgerschule mit 3 Classen.

Das Gymnasium zu Bernburg zählt c. 200 Schüler, die in 6 Classen von 13 Lehrern unterrichtet werden. Die 6 älteren Lehrer haben von 500—1200, die jüngeren — deren Anstellung meist sogleich nach Vollendung ihrer Studienzeit erfolgt — 250—400 Thaler Gehalt. Vorschulen für das Gymnasium sind die 6 Rectorclassen des Landes.

Der Etat der Schulen — aus fundativem Einkommen, aus Schulgeld und aus Extrazuschüssen bestehend, — beträgt 46,000 Thaler.

Alle übrigen Schulverhältnisse, Unterrichtsgegenstände in den verschiedenen Schulen ꝛc. sind im Herzogthum Bernburg denen von Anhalt Dessau-Köthen gleich, oder wenigstens ähnlich. Nur das innere Schuleinrichtungssystem ist zu Bernburg ein eigenthümliches. Es ist von seinem Begründer, Dr. Walther, das monotheletische genannt, weil Ein Wille im Ganzen, und zwar nicht ein zufälliger, sondern der nothwendige Vernunftwille herrschen soll. Dieses System ist durch alle Classenstufen der A. Bernburg'schen Schulen hindurchgeführt. Jedes Kind ist hiernach in jedem Moment des Unterrichts dadurch vollständig gegenwärtig, daß es sich in jedem Moment als organisches Glied der Classe weiß und sich selbst und der Schule als solches darstellt. In keinem Moment verläßt der Lehrer die Classe am Individuum, oder irgend ein Individuum an der Classe, und der Lehrer ist für das einzelne Kind nur da, insoferne und insoweit es actueller Repräsentant der Classe ist. Diesem System entsprechend sind die architektonischen und Mobiliareinrichtungen, sowie die Chor- und Dialog-, die Dispositions- und die Gruppenorganisationen. Dr. **Karl Schmidt.**

Anlagen, Fähigkeiten, Talente. Von diesen oft promiscue gebrauchten Begriffen, denen sich noch mehrere verwandte anreihen ließen, ist der der Anlage der allgemeinste, denn er wird nicht nur zugleich auf die körperliche und geistige Natur, auf das thätige und leidentliche Verhalten, auf positive und negative Lebensäußerungen des Menschen bezogen, sondern auch in gewissen Gedankenverbindungen, wo nicht vom Menschen die Rede ist, angewendet. Wir verstehen unter den Anlagen eines Menschen alle in seiner geistig-leiblichen Natur sich ankündigenden Keime und Möglichkeiten zu weiteren Entwickelungen, wenn gleich diese Entwickelungen keineswegs immer realisirt werden. In diesem allgemeinen Sinne, in welchem wir dem Einzelnen allerlei Anlagen zuschreiben, ist nichts bestimmtes als realer Grund der Anlagen gesetzt, bald ist an eine Kraft oder an den Mangel derselben, bald an eine Richtung oder an deren Verkehrtheit gedacht. Dies Alles fließt z. B. zusammen in dem medicinischen Sprachgebrauch, wenn von bestimmten körperlichen Anlagen (Dispositionen) geredet wird. Insofern nun allen menschlichen Bestrebungen und Entwickelungen gewisse, in der menschlichen Natur begründete Keime entsprechen müssen, die in dem Wesen des Menschen ihre gemeinsame Wurzel und Einheit haben, kann, wie es zuweilen geschieht, gesagt werden, daß es eigentlich nur eine, die menschliche Anlage gebe, und daß diese nur nach verschiedenen Richtungen hin sich offenbare. Aber genau genommen, liegt darin eine Unklarheit, eine Verwechselung der Begriffe Bestimmung und Beruf, denn das Wesen kann nicht zugleich als Anlage betrachtet werden, wie die Substanz nicht zugleich Accidens sein kann, vielmehr setzt die Anlage das Wesen voraus und ist nur die keimartig sich ankündigende Besonderung und Diremtion des Wesens selbst. So weist der Begriff der Anlage auf den der Individualität. Schon die philosophische Betrachtung läßt die Individualität als dasjenige erkennen, wodurch der endliche Geist am tiefsten mit dem ewigen Geiste zusammenhängt. Und wie auf den unteren Stufen des creatürlichen Lebens die individuelle Anlage, die sich als Trieb offenbart, das eigentlich Gestaltende ist, so äußert sich in jedem Menschen die allgemein menschliche Lebensthätigkeit als eine eigenthümliche Art und Nothwendigkeit, sich selbst zu gestalten, und die Dinge in religiöser, sittlicher, künstlerischer und anderen Beziehungen eigenthümlich

aufzufaſſen. In dieſer urſprünglichen Richtung, Art und Nothwendigkeit des Individuums, auf beſondere Weiſe die allgemeinen Zwecke der menſchlichen Beſtimmung zu realiſiren, iſt das Weſen der Anlage ausgeſprochen. Die chriſtliche Pädagogik erkennt in der individuellen Anlage das eigentlich Gottverliehene, das heiligſte Eigenthum des Einzelnen, und faßt ſie daher von vorn herein, nach der Schrift, als Gabe auf, die zunächſt als natürliche ſich ankündigt, aber vom heiligen Geiſte durchdrungen zum Charisma verklärt und für die Zwecke des Reiches Gottes angewendet werden ſoll. Von dieſem Standpuncte aus löst ſich die Frage über den Urſprung der Anlagen, die oft durch Aufſtellung unklarer Gegenſätze verwirrt worden iſt.

Mangel an geiſtiger Tiefe und religiöſem Ernſte hat den Rationalismus gegen die Annahme angeborner Anlagen eingenommen. Man glaubte in der individuellen Verſchiedenheit der Menſchen einen Widerſpruch gegen die göttliche Gerechtigkeit zu finden, bedachte aber nicht, daß die Weisheit und Liebe Gottes ſich eben ſo ſehr individualiſirend äußere als die ſchöpferiſche Allmacht. Nicht ganz mit Recht wird unter den Neuern namentlich Beneke als Gegner der angebornen Anlagen angeſehen. Wie ſchon G. Baur (Grundzüge der Erziehungslehre §. 26) richtig hervorhebt, iſt die Polemik Beneke's im Grunde weniger gegen die Anſicht, daß es beſtimmte angeborne Anlagen gebe, als vielmehr gegen den Wahn gerichtet, daß dieſe ohne Beihülfe ſich entwickeln könnten. Zwar räumt er dem Angebornen nur ein ſehr beſchränktes Gebiet ein, indem er von den angebornen Anlagen noch die nach der Geburt durch äußere Einflüſſe hervorgerufenen beſonderen Anlagen, welche er „Angelegtheiten" nennt, unterſcheidet, und als angeboren nur die pſychiſchen und leiblichen Grundſyſteme, die unmittelbaren Auffaſſungskräfte oder Sinnenvermögen anerkennt; aber es leuchtet ein, daß in dieſen Zugeſtändniſſen alles enthalten iſt, was von der individuellen Anlage in jenem früheſten Stadium ihrer Entwickelung überhaupt ausgeſagt werden kann. Denn, daß bei der Geburt eine ausgeſprochene Anlage nicht vorhanden iſt, liegt auf der Hand, und eben ſo, daß die Functionen des Sinnenlebens die einzige Sphäre bilden, in welcher ſich die angebornen Vermögen der Seele zuerſt thätig erweiſen können. Wenn alſo Kräftigkeit, Lebendigkeit, Reizempfänglichkeit dieſer Urvermögen allein als das Angeborne bezeichnet werden, ſo kann dies ohne weiteres für dieſe erſte Stufe der Entwickelung zugegeben werden, da ja alle ſpäter auftretenden Neigungen, Richtungen, Vermögen ꝛc. nothwendig auf der allgemeinen Baſis der Sinnesthätigkeiten ruhen, in welcher geiſtiges und leibliches Leben noch vollkommen in Eins geſetzt iſt. Man ſieht, Beneke faßt die Frage von der phänomenologiſchen Seite auf, er zeigt, worin im Augenblicke der Geburt und vor aller erziehenden Einwirkung die Anlage actuell ſich erweiſe, und behauptet, daß ohne bildenden Einfluß von außen keine Anlage entwickelt werden könne. Beides iſt richtig und unverfänglich, um ſo mehr, als die Energie jener Urvermögen durchaus auf gewiſſe pſychiſche Urkräfte zurückweiſt, die nachmals auch auf anderen, rein geiſtigen und ethiſchen Gebieten ſich manifeſtiren können.

Weſentlich muß von dieſer Beneke'ſchen Auffaſſung eine in neuerer Zeit öfter, in gediegenſter Weiſe von J. Ziller (Einleitung in die allgemeine Pädagogik §. 9—14) vertheidigte Anſicht geſchieden werden, nach welcher die angeborne Anlage urſprünglich ihren Sitz gar nicht in der Seele hat, ſondern auf ſie erſt durch die Einwirkung des leiblichen Organismus übertragen wird. Dieſe Anſicht geht von den Vorausſetzungen aus, daß die Seele keine urſprüngliche Bildung an ſich tragen könne, weil ſie als reales Weſen völlig einfach ſei. Ihre innere Bildung empfange ſie erſt durch die Wechſelwirkung mit anderen Weſen, und keine Spur deute darauf, daß dies geſchehen ſein ſollte, bevor die Seele dem kindlichen Organismus eingefügt (!) worden ſei. Daher hafte auch das Gute und Böſe der Seele nicht urſprünglich an, und da ſie von aller natürlichen Ausſtattung, von allen urſprünglichen Kräften und Vermögen entblößt gedacht werden müſſe, ſo dürfe von einer keimartig angebornen Bildung nicht geſprochen werden, wie denn überhaupt die Vergleichung der natürlichen Organismen

mit der Seelenbildung sehr bedenklich sei. Nicht minder verwerflich sei die Annahme von irgend welchen potentia in der Seele vorhandenen und präformirten Anlagen, denn das Mögliche gehöre nicht zur Beschaffenheit des realen Wesens. Vielmehr seien die geistigen Züge der angebornen Anlagen lediglich in dem körperlichen Organismus begründet, und hängen von der besonderen Art der allgemeinen Correspondenz zwischen geistigen und leiblichen Zuständen des Einzelnen ab. Denn wenn man sich eine gewisse mittlere Normalbeschaffenheit des menschlichen Körpers denke, von welcher jeder Leib auf irgend eine Weise abweiche, so lasse sich aus den Hemmungen oder Begünstigungen, welche das geistige Leben durch die leibliche Beschaffenheit erfahre, die geistige Verschiedenheit der Individuen auf durchaus einleuchtende Weise ableiten. Denn der durch die physiologische Resonanz oder durch den physiologischen Druck hervorgerufene geistige Rhythmus, die Schnelligkeit oder Langsamkeit der Vorstellungen, und das Maß der Stärke oder Schwäche derselben unterscheide eben den guten vom schlechten, den genialen vom einfältigen Kopfe. Von dieser angebornen Naturanlage unterscheidet Ziller sodann, ähnlich wie Beneke in seinen „Angelegtheiten" die erworbene Anlage, welche von der äußeren Lage des Individuums, hauptsächlich während der Kindheit, und zwar sowohl von dem Orte als von der socialen Umgebung ihr Gepräge erhält. Man darf Ziller nicht den Vorwurf grob materialistischer Denkweise machen, denn er verwahrt sich ausdrücklich gegen das Misverständnis, als ob die geistigen Thätigkeiten aus irgend einem Organ des Körpers oder aus irgend welchen organischen Kräften hergeleitet werden dürften; gleichwohl ruht diese ganze Ansicht auf einem allzugroßen Vertrauen zu den physiologischen Theorien unserer Tage, und auf einer einseitigen Accentuation der Naturseite des menschlichen Lebens. Schon aus speculativen Gründen darf von einer durchaus unbestimmten geistigen Substanz, zu welcher hier die Seele gemacht wird, eben so wenig gesprochen werden, als von einer durchaus unbestimmten körperlichen. Ueberdies kann man einen sehr tief greifenden Einfluß des Körpers auf die Seele zugeben, ohne doch diese selbst als an sich völlig unbestimmt anzusehen. Der Irrthum der naturalistischen Auffassung des Individuums hängt mit dem mangelhaften Schöpfungsbegriffe zusammen. Es kommt auf die Beantwortung der Frage an, ob die menschlichen Individuen geboren oder geschaffen werden. Empfängt das Individuum seine Bestimmtheit erst durch das Eingehen in den menschlichen Leib, ist das Innere des Menschen in jedem Augenblicke ein „determinirtes Naturproduct", so ist das schöpferische Walten Gottes negirt und das Leben der Menschheit dem blinden Kreislaufe des Naturgesetzes, dem an sich keine Entwickelung, kein Fortschritt, keine geistige Neugestaltung inne wohnt, verfallen. Wird dagegen die individuelle Anlage als lediglich in der Seele selbst präformirt gedacht, so wird der Naturzusammenhang geleugnet und die Analogie des geistigen und natürlichen Lebens aufgehoben. Jede der beiden Anschauungen (des Traducianismus und des Creatianismus), ist in ihrer Einseitigkeit falsch und kommt zu ihrer Wahrheit erst durch die Vereinigung mit der entgegengesetzten. Diese Einheit beider Gesichtspuncte, nach welcher in dem Individuum eben so sehr ein natürliches Product der Gattung anerkannt, wie die geheimnisvolle Naturthätigkeit selbst als Organ für die individuallsirende Schöpferthätigkeit Gottes betrachtet wird, ist die durch das Wort Gottes (cf. Ps. 51, 7. und Jerem. 1, 5) begründete christliche Auffassung des Sachverhältnisses. Der Mensch muß also sowohl unter dem Gesichtspunct der Schöpfung als unter dem der sich fortsetzenden natürlich geordneten Reihe betrachtet werden, und wie sehr einzelne Individuen durch hervortretende Originalität oder durch den Mangel derselben mehr auf den ersten oder auf den zweiten Gesichtspunct hinweisen, so sind doch beide Momente immer vorhanden.

So erst hört der einzelne Mensch auf, eine bedeutungslose Wiederholung der Gattung, ein Exemplar des „allgemeinen Menschen" zu sein, welches nur durch sinnliche und zeitliche, immerhin also durch zufällige Besonderheit von andern Exemplaren sich unterscheiden würde. Von diesem Standpuncte aus erscheinen die Anlagen des

Einzelnen als ewige Eigenthümlichkeit desſelben, die zwar durch ungünſtige äußere Verhältniſſe, vornehmlich durch jene von der Sünde ausgehende Störung und Schwächung des urſprünglichen Verhältniſſes zwiſchen Leib und Seele, vielfach gehemmt und unterdrückt werden kann, aber eben darum, weil ſie als beſtimmte Energie der Seele überall vorausgeſetzt werden muß, auch eine pädagogiſche Einwirkung auf die mangelhaft Organiſirten und Vernachläßigten zur Pflicht macht, und, wo für das irdiſche Auge das Reſultat ein durchaus ungünſtiges bleiben ſollte, doch eine Hoffnung auf jenſeitige Entwickelung hier nicht entbundener Kräfte begründet. Wie zu dieſer Auffaſſung der Individualität und der mit derſelben geſetzten Anlagen beſonders die teleologiſche Betrachtung der Geſchichte mit Nothwendigkeit führt, ſiehe unter Individualität. Doch verdient hervorgehoben zu werden, daß jenes Moment in dem Begriffe der Anlage, wonach es in der beſtimmten gottverliehenen Eigenthümlichkeit auf etwas abgeſehen, angelegt iſt, erſt in dieſem Zuſammenhange recht verſtanden werden kann. Der höchſte Zweckbegriff, auf welchen es hier ankommt, iſt der des Reiches Gottes, der dann zuſammenfällt mit dem des Organismus der Gott ebenbildlichen wahren Menſchheit. In jedem Menſchen ſoll ſich auf eigene Art, ein wirklich Neues, Urſprüngliches und innerlich Geſetztes der ſchöpferiſchen Thätigkeit Gottes offenbarend, die Menſchheit darſtellen, „damit Alles wirklich werde in der Fülle des Raums und der Zeit, was irgendwie aus ihrem Schoße hervorgehen kann.“ (Schleiermacher.) Durch die im Begriffe des Organismus liegende Mannigfaltigkeit von Stufen und Unterſchieden ergiebt ſich dann ſchon im Reiche der Natur die Nothwendigkeit einer Verſchiedenheit von relativ hervorragenden und relativ zurücktretenden Naturen, einer Verſchiedenheit, welche indeſſen eine Ausgleichung darin findet, daß der ethiſche Werth des Individuums nicht mit ſeiner natürlichen Begabung zuſammenfällt, ſondern lediglich darauf beruht, in wie weit die menſchliche Perſönlichkeit ſich ſelbſt mit allen ihren beſondern Gaben zum Organe des heiligen Geiſtes gemacht und in den Dienſt des Reiches Gottes dahin gegeben hat.

Wenn ſo die Summe der Anlagen als die beſondere, pſychiſch wie phyſiſch in ſeiner Perſon geſetzte, anerſchaffene und durch den Naturzuſammenhang bedingte Eigenthümlichkeit des Einzelnen aufgefaßt wird, ſo muß von dem Begriffe der Anlage alles ausgeſchloſſen werden, was ſubſtantiell und weſentlich zum Begriffe der Menſchheit gehört. Nicht das gehört zu den Anlagen des Einzelnen, daß er Sinnlichkeit, Verſtand, Vernunft, ſittliche, künſtleriſche, praktiſche und andere Intereſſen hat, denn dies alles hat er als Menſch überhaupt, nicht als dieſer beſtimmte; wohl aber charakteriſirt es die Anlage, in welchem Grade dieſe verſchiedenen Seiten des menſchlichen Weſens bei ihm hervortreten, welche beſondere Intereſſen ihm nahe gelegt ſind, und in welchen Miſchungsverhältniſſen die verſchiedenen geiſtigen und leiblichen Kräfte zu einander ſtehen. So iſt es auch unrichtig, die Frage nach der allgemeinen ſittlichen Natur des Menſchen auf den Begriff der Anlage zu beziehen. Die evangeliſche Pädagogik ſetzt zwar die Erbſünde als Factum voraus, und wenn von anderer Seite her ihr deswegen der Vorwurf des Rigorismus gemacht worden, ſo hat Palmer gezeigt, daß dem Chriſtenthume nicht anzurechnen ſei, was pietiſtiſche und methodiſtiſche Beſchränktheit auf dieſem Gebiete geſündigt haben, daß überdies die chriſtliche Erziehung nicht mit ſich ſelbſt in Widerſpruch gerathe, wenn ſie trotz jener Lehre an den Kindern Gutes anerkenne, da ja die Gnadenwirkung der Taufe überall vorausgeſetzt werden müſſe, da das Naturgeſetz überall, wo es nicht in den Dienſt der Sünde gezogen, an ſich heilig und ehrwürdig bleibe, und da ferner ſogar eine relative Unſchuld im Kinde zugegeben werden könne, ſofern das Geſetz und mit dieſem der Reiz zum Böſen dem Kinde noch fern geblieben ſei; aber da die Erbſünde den Gattungscharakter der Menſchheit beſtimmt (ſiehe Erbſünde), ſo kann die Frage nach der ſittlichen Anlage des Individuums nicht darauf bezogen werden, ob der Menſch gut oder böſe geboren werde, ſondern darauf allein, welche beſonderen ſittlichen Neigungen und Schwächen, welche eigenthümlichen Schwie-

rigkeiten und Gefahren ſeiner ſittlichen Qualität in dem Einzelnen vorliegen, wie denn darin allerdings eine ſehr große Verſchiedenheit obwaltet.

Was die Mannigfaltigkeit der Anlagen betrifft, ſo geht dieſelbe in eine zwiefache Reihe auseinander, je nachdem entweder die in der Anlage wurzelnde Beziehung auf die Außenwelt oder das in der Anlage ſich ausſprechende Verhältnis derſelben zu den übrigen Seelenkräften in's Auge gefaßt wird. In erſterer Rückſicht iſt die Anlage als Richtung, in der zweiten als Kraft gedacht. Es giebt daher in jener erſten Reihe ſo viele Anlagen, als es überhaupt Gebiete der Thätigkeit für den menſchlichen Geiſt giebt, und daß auch hier ein urſprünglicher, innerlich geſetzter Factor eine wichtige Rolle ſpielt, und keineswegs, wie die neuere Pſychologie behauptet, alles von den durch die Umgebung angeregten Vorſtellungsmaſſen, von deren Kräftigkeit und Lebendigkeit abhängt, lehrt die Erfahrung immer wieder, namentlich in den Entſcheidungen der Menſchen für die Art des irdiſchen Berufs. Wenn Kinder, die in ihren Umgebungen nie ein ausgezeichnetes Gemälde geſehen haben, von dem Momente an, wo ein ſolches ihnen vor das Auge tritt, durch den Anblick deſſelben gefeſſelt, erfüllt, beſchäftigt und für alle Zeit zur Ausübung der Malerei beſtimmt werden, wenn unter den Jünglingen, die ſich dem Seedienſte widmen, notoriſch die ausdauerndſten, tüchtigſten und für den Beruf am meiſten begeiſterten oft grade ſolche ſind, die vorher nie das Meer oder ein Schiff geſehen haben; ſo reicht zur Erklärung ſolcher Erſcheinungen das alles, was von der durch Erzählung oder Lectüre erregten Phantaſie, von dem Reiz der Gegenſätze ꝛc. oft ohne allen Grund vorausgeſetzt wird, keineswegs aus. Allerdings laſſen andere Erſcheinungen den ſtarken Einfluß der Umgebung auf den kindlichen Geiſt auf das beſtimmteſte wahrnehmen, wie wenn Linné durch die Neigung des Vaters für den Gartenbau zur Botanik, Zinzendorf durch den religiöſen Geiſt im Hauſe ſeiner Großmutter zur Frömmigkeit, J. G. Jacobi durch die frühzeitig und oft vernommenen Legenden zur Dichtkunſt erweckt worden. Aber wie Viele wachſen in nächſter Beziehung zur Pflanzenwelt auf, ohne daß die geringſte Vorliebe für die Beſchäftigung mit derſelben ſich in ihnen regt, wie Viele erfahren in ihrer Jugend die heilſamſten Eindrücke religiöſer Denk- und Lebensweiſe und verſchließen ſich ihnen doch, oder vergeſſen ſie ſpäter! Daraus darf denn allerdings nicht gefolgert werden, daß ſolche Jugendeindrücke bedeutungslos ſeien, aber eben ſo wenig, daß ſie Alles thun. Nimmt man hinzu, wie in manchen Familien durch verſchiedene Generationen gewiſſe Anlagen ſich fortpflanzen und wie doch wiederum die ſchroffe Abwendung vom Berufe des Vaters, das „aus der Art ſchlagen" der Kinder eine mindeſtens eben ſo häufige Erſcheinung iſt, ſo erkennt man leicht, daß eben aus allen dieſen ſo verſchiedenen und entgegengeſetzten Erfahrungen keine feſte Regel, am allerwenigſten der Beweis für die völlige Abhängigkeit der Individualität von den natürlichen und erziehenden Einflüſſen zu entnehmen iſt.

Der Richtung auf das Object, die in der Anlage ſich ankündigt, muß eine Kraft entſprechen, oder vielmehr, die Richtung iſt nur die nach außen gewendete Kraft der Seele. In dieſer Beziehung hat man die Einzelnen zu allen Zeiten gern ihrer Anlage nach unter gewiſſe allgemeine Rubriken geſtellt und ſich bei dieſer Eintheilung an die grade gültige Lehre der Pſychologie von dem Weſen der verſchiedenen Seelenkräfte angelehnt; denn jedes einzelne Seelenvermögen kann als individuelle Anlage auftreten, ſofern es in dem Einzelnen mit beſonderer Stärke hervortritt. Von ſolcher Art ſind die in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangenen Bezeichnungen: Verſtandesmenſchen, Gefühlsmenſchen, ſittliche Naturen ꝛc. Und obgleich dieſe Art, die Menſchen zu claſſificiren, von der Pſychologie unſerer Tage, welche in den ſogenannten Seelenkräften eher Probleme als Erkenntnisprincipien erkennt und lieber von Zuſtänden als von Vermögen der Seele redet, nicht gebilligt wird, ſo hat ſie doch immer eine phänomenologiſche Wahrheit und wird ſich als eine Theorie des allgemeinen Bewußtſeins immer behaupten, da der natürliche Sinn die verſchiedenen Erſcheinungen des Seelenlebens immer als Thätigkeiten und Kraftäußerungen anſehen wird.

Digitized by Google

Aber dieſe Wahrheit iſt eine ſehr bedingte. Jene Claſſificationen wenden allgemeine Begriffe auf die Individuen an, welche weder die anderweitige Natur derſelben errathen laſſen, noch auch in ganz unbedingter Weiſe von ihnen ausgeſagt werden können. Der Verſtandesmenſch iſt nicht ganz ohne Gemüth und ohne Willen, er beweist aber ſeinen Verſtand auch nur in gewiſſen Gebieten der Vorſtellungswelt. Die Anlage iſt niemals ein einzelnes Vermögen, ſondern allezeit ein eigenthümliches Miſchungsverhältnis der Kräfte, in welchem dann allerdings beſtimmte Kräfte vorwiegend ſich geltend machen. Was ſo auf natürliche Weiſe zuſammengewachſen und gegeben iſt, das eben macht das Weſen der Individualität aus. Daher haben wir die Kategorien für die individuellen Anlagen nicht in allgemeinen pſychologiſchen Begriffen, ſondern in den von Gott ſelbſt geſetzten Individualitäten allgemeinerer Art zu ſuchen, welche in der Natur uns entgegentreten, wie z. B. in den Geſchlechtern, den Altersſtufen und Nationalitäten. Unter dieſen individuellen Naturformen aber tritt uns eine entgegen, welche durch alle übrigen hindurchgeht und daher für allgemeine Claſſification der individuellen Anlagen die angemeſſenſte iſt, dies iſt der ſich überall wiederholende Unterſchied der Temperamente. Denn das Temperament iſt eben jene Grundlage des ganzen leiblich-geiſtigen Weſens eines Menſchen, in welcher eben die anerſchaffene Energie ſeiner Seele und die natürliche Reizempfänglichkeit ſeines Körpers zuſammenfließt. Daher ruht das Temperament auf der Wechſelbeziehung zwiſchen Wahrnehmung und Affect, „vermöge welcher die Seele in dem Verkehr mit der Außenwelt zu gewiſſen Affecten der Luſt und Unluſt geſtimmt iſt und andrerſeits durch ihre Geneigtheit zu gewiſſen Affecten die Art und Weiſe der Wahrnehmung ſelbſt bedingt.“ George (in ſeinem Lehrbuche der Pſychologie, Berlin 1854) zeigt in ſehr einleuchtender Weiſe, wie ſich nach dieſen Vorausſetzungen die verſchiedenen Formen des Temperamentes charakteriſiren und wie ſich auf die vierfache Beſchaffenheit deſſelben die Grundverſchiedenheiten der individuellen Anlagen zurückführen laſſen. — Das ſanguiniſche Temperament, welches eine offene Empfänglichkeit für alle Eindrücke erzeugt, ruft jenen Sinn für Alles hervor, in welchem die Seele eine ſo große Empfänglichkeit für die Mannigfaltigkeit und den Wechſel derſelben offenbart, der vorzugsweiſe bei dem kindlichen Alter, bei Völkern, denen eine reichgeſtaltete Natur zur Heimath gegeben iſt, und bei den für das Auge ſchaffenden Künſtlern ſich offenbart. Denn das Auge, welches in jedem Augenblick eine Welt von mannigfaltigen Eindrücken aufſchließt, iſt das Organ, an deſſen Lebendigkeit und Beweglichkeit ſich dieſer Sinn für Alles am meiſten anlehnt und zu erkennen giebt. Dieſer allſeitigen Empfänglichkeit der Seele tritt der Tiefſinn entgegen, welcher auf dem melancholiſchen Temperamente ruht. Der Melancholiker achtet nur auf das, wozu er ſich innerlich durch eine beſondere Beſtimmtheit ſeines Weſens hingezogen fühlt; was er aber erfaßt hat, das hält er energiſch feſt. Günſtig iſt darum der Entwickelung des Tiefſinns die Einförmigkeit des Lebens und die Aermlichkeit der äußeren Verhältniſſe, welche die Zerſplitterung der Aufmerkſamkeit verhütet. Auf der andern Seite iſt er darum auch der oft plötzlich hervortretende Begleiter der reiferen Jugend, welche die große Aufgabe zu löſen hat, die innerſte Eigenthümlichkeit des Weſens in freier Wahl des Berufes geltend zu machen und die Verwandtſchaft der Seelen zu erproben. Darum hat der Tiefſinn auch eine enge Beziehung zu dem Gehör, welches nicht, wie das Auge eine mannigfaltige Ausbreitung des Nebeneinander giebt, ſondern auf die Entwickelung des Nacheinander die Aufmerkſamkeit lenkt. Und da der Tiefſinnige, in ſeine eigne Welt und Anſchauungsweiſe ſich gern verſenkend, von der Wirklichkeit oft bitter getäuſcht wird, ſo führt er nicht ſelten zu Hypochondrie, Schwermuth und zur Verzweiflung. Vereinigt ſich aber mit der allgemeinen Empfänglichkeit des Sanguinikers die energiſche Auffaſſung des Einzelnen, die dem Melancholiker eigenthümlich iſt, ſo entwickelt ſich auf dieſer Baſis, der des choleriſchen Temperaments, die dritte Form der Individualität, der Scharfſinn, der ſich durch ſchnelle Auffaſſung der Dinge in ihrem Zuſammenhange und in ihrer Sonderung, durch Genauigkeit der Unterſcheidung und raſches Auffinden des

Geſuchten charakteriſirt. Wie denn der Scharfſinn in beſonderer Beziehung zum Sinne des Geruchs, zur Energie der Thätigkeit und zum eigenthümlichen Mannesalter ſteht, iſt lehrreich bei George a. a. O. nachzuleſen. Eine feine Analyſe der in dieſem Puncte wichtig werdenden Unterſchiede von Verſtand, Urtheilskraft, Witz, Scharfſinn ꝛc. und der individuellen Formen, welche der Denkproceß in den pedantiſchen, einfältigen, penetrirenden und producirenden Köpfen annimmt, hat beſonders Stiedenroth in dem erſten Theile ſeiner Pſychologie gegeben. Dem phlegmatiſchen Temperamente entſpricht ſchließlich die Sinnigkeit, welche in ruhiger Betrachtung die Eindrücke auf ſich wirken läßt, mit tiefer und dauernder Empfindung an den Gegenſtänden feſthält und ſich in ſie hineinlebt. Die Sinnigkeit ſtellt ſich dar in dem Affecte der Befriedigung, und läßt ſich genügen an dem Geringſten und Einfachſten, das ſie jedoch mit ganzer Seele umfaßt; ſie ſammelt in geräuſchloſer Stille, anknüpfend an das Gegebene, ausbauend und nachbeſſernd und immer zufrieden mit dem, was ſich eben erreichen läßt. Sie deutet den Reichthum des Einzelnen aus, wie der Tiefſinn, ohne in die ideale Einſeitigkeit deſſelben zu verfallen, ſie wendet ihre Aufmerkſamkeit auf die Mannigfaltigkeit der Dinge, wie der Sinn für Alles, ohne doch, wie dieſer, an dem bloßen Wechſel derſelben ſich zu erfreuen. In dieſer Ruhe und Objectivität der Wahrnehmung und Empfindung iſt die Sinnigkeit die natürliche Qualität des höheren Alters und hat eine tiefere Beziehung zu dem Sinne des Geſchmacks.

Auf dieſer pſychologiſchen Grundlage der Lehre von den Temperamenten und der auf ihnen ruhenden Formen individueller Verſchiedenheit hat George zuerſt eine wahrhaft wiſſenſchaftliche Beſtimmung der Begriffe gegeben, welche an die Spitze dieſes Artikels geſtellt ſind. In der Anlage liegt, wie oben gezeigt wurde, immer die zwiefache Vorſtellung einer Kraft und einer Richtung. Die Richtung weist auf ein zweites Element der menſchlichen Natur, welches die eigenthümliche Grundlage aller auf die Außenwelt gerichteten Bewegung iſt: den Inſtinct. Die Verknüpfung beider Elemente, der Einwirkung von außen auf die individuell beſtimmte Seele und der rückwirkenden Thätigkeit der ſo beſtimmten Seele auf ſich ſelbſt und durch den Leib auf die Verhältniſſe der Außenwelt, kann in vierfacher Form auftreten, die wir als Anlage, Talent, Fähigkeit und Geſchmack zu bezeichnen pflegen. Die Anlage (in dieſem engern Sinne) geht hervor aus dem für Alles empfänglichen Sinn. Sie bezieht ſich daher nicht eigentlich auf etwas beſtimmtes, ſondern auf die allgemeine Entwicklungsfähigkeit zu jeder Geſchicklichkeit. Ein Menſch von guten Anlagen iſt derjenige, der alles, was er angreift, ſich mit Leichtigkeit aneignet. Aber die beſten Anlagen gehen verloren, oder führen zu unbedeutenden Erfolgen, wenn ſich nicht eine beſondere Richtung der Thätigkeit entwickelt, welche die Kraft auf einen Punct concentrirt und ihm die ungetheilte Neigung zuwendet. Dies iſt Sache des Talents, welches auf einer eigenthümlichen Idioſynkraſie für den beſtimmten Gegenſtand beruht, und das ganze Leben zu dieſem in Beziehung bringt.

Während die Entwickelung der Anlagen von den glücklichen Verhältniſſen abhängig iſt, geht das Talent daher auch unter äußern Hemmungen und Widerwärtigkeiten beharrlich ſeinen Weg, ringt in der Stille mit ſich ſelbſt und tritt oft plötzlich und unerwartet hervor. Selten zeigt es ſich ſchon in früher Jugend und auf der Verwechſelung des Talentes mit der Anlage ruht die Erſcheinung, daß ſogenannte Wunderkinder im ſpätern Alter zu alltäglichen Menſchen herabſinken. Das Talent iſt mit dem Tiefſinn und mit dem melancholiſchen Temperamente verwandt, und wie dieſes zum Gehör eine beſondere Beziehung hat, ſo iſt das muſikaliſche Talent nicht nur dasjenige, welches am früheſten auftritt, ſondern auch das in der Zeit der reiferen Jugend am weiteſten verbreitete. In dieſer Zeit ſoll ſich aber überhaupt das Talent ausſprechen, um die Wahl des Berufes zu beſtimmen, und ſeine Productivität überdauert ſelten die Blüthe der Jugendzeit. Je weniger es von der für Alles empfänglichen Anlage unterſtützt wird, deſto leichter giebt es ſich der Einſeitigkeit hin, fällt in's Barocke und tritt, in ſich

gekehrt und gegen fremde Sitte gleichgültig, den Forderungen der Außenwelt oft mit Schroffheit entgegen. Wie Anlage und Talent mehr der Receptivität der Seele angehören, so spricht sich in der Fähigkeit die Spontaneität derselben aus. Die Fähigkeit ist die Geschicklichkeit des Individuums, seine Thätigkeit den Verhältnissen gemäß einzurichten, diese zu seinem Vortheile zu benutzen und schnell die zum Zwecke führenden Mittel zu finden. Sie hängt eben so sehr mit dem Scharfsinn, der aus dem Mannigfaltigen das Einzelne bestimmt und genau zu sondern weiß, wie mit dem Triebe zusammen, der die Kraft fest auf den Gegenstand richtet und nicht eher abläßt, als bis das, was zur Thätigkeit reizte, erreicht ist. Sie macht erfinderisch, verirrt sich aber auch oft in dem Grübeln nach neuen Entdeckungen. Je inniger Anlage und Talent, aus deren Verbindung die Fähigkeit hervorgeht, zusammentreten, desto sicherer entwickelt sich der wahre Charakter der Fähigkeit, die Verhältnisse zu beherrschen und sie einem großen Zwecke dienstbar zu machen, wie dies die Aufgabe des Mannes in der Wirksamkeit für seinen Beruf ist; je lockerer jene Verbindung ist, desto mehr zersplittert sich die Fähigkeit ohne bestimmten Zweck oder concentrirt sich in einer einzelnen und abgeschlossenen Sphäre, deren Bedeutung für's Ganze dann leicht überschätzt wird. Die Fähigkeit giebt sich oft schon frühzeitig zu erkennen. Sie zeigt sich als eigener Trieb, der nicht der Anregung von außen bedarf, sondern selbstthätig sich aneignet, was ihm geboten wird; als Eifer, der durch Anstrengung erwirbt, was andern durch leichtere Auffassungsgabe von selbst zufällt. Wenn daher oft die Begriffe Fähigkeit und Anlage fast ohne Unterschied gebraucht werden, so deutet doch die Sprache unabweisbar darauf hin, daß unter der Anlage das im Menschen Ruhende, unter Fähigkeit seine Thätigkeit zu denken ist, durch welche er etwas fahen, sich aneignen will. Die Fähigkeit findet ihre Ergänzung in dem Geschmacke, der Virtuosität des Individuums, in harmonischer Anordnung die einzelnen Theile zu einem abgerundeten Ganzen zu gestalten. Der Geschmack ruht einerseits auf der Sinnigkeit, die jeden Gegenstand nach seinem Werthe zu schätzen weiß, andererseits auf dem Affecte der Befriedigung, die von der Gewohnheit großentheils abhängig ist. Dadurch ist er mit dem phlegmatischen Temperamente verwandt, und wenn dieses auch nicht das Element rascher Förderung in sich trägt, so besitzt es doch die Gabe des vollendenden Abschlusses, an dem sich erst der wahre Geschmack bewährt, wie denn Vieles, was der cholerische Franzose auf diesem Gebiet erfindet, von dem phlegmatischen Deutschen erst gereinigt und zum gediegenen Ausdrucke wahrer Schönheit umgeschaffen werden muß. In der vollständigen Durchdringung und Wechselwirkung dieser vier Formen der Begabung findet George a. a. O. das Wesen des Genies und tritt damit der weitverbreiteten Ansicht entgegen, welche dem Genie im Unterschiede von dem Talente den Charakter des Schöpferischen vindiciren will (s. Genie).

Betrachten wir schließlich die Pflicht, welche die individuelle Verschiedenheit dem Erzieher und Lehrer auferlegt, so ist es einleuchtend, daß diese Pflicht ganz anders von demjenigen aufgefaßt werden wird, der in der Anlage des Einzelnen einen anerschaffenen Keim eigenthümlicher Entwickelung erkennt, als von demjenigen, der in derselben nur die Wirkung äußerer Einflüsse, in dem Mangel des Talents nur den Mangel der Bildung sieht, und in der Voraussetzung, daß jeder Mensch Anlage zu Allem habe, aus Allen Alles machen zu können, oder wohl gar dem Zöglinge nur die eigene Lebensrichtung aufdrängen zu dürfen glaubt. Die evangelische Pädagogik muß gegen diese letztere Ansicht eben so sehr den Vorwurf der Unnatur als den einer Auflehnung gegen die göttliche Ordnung erheben; aber indem sie fordert, daß der Erzieher oder Lehrer den Zögling nicht als einen bestimmten Stoff für seine Thätigkeit, sondern als ein von Gott für einen besondern, vielleicht überaus wichtigen Beruf bestimmtes Wesen ansehe, welchem er zur Lösung dieser irdischen Aufgabe und zur Erfüllung seiner ewigen Bestimmung behülflich zu sein heilig verpflichtet sei, tritt sie der Trägheit sowohl, welche die Anlage ihrer eigenen Entwickelung überlassen will, als jeder mechanischen Thätigkeit

entgegen, zu der es überall kommen muß, wo die Individualität verachtet wird. Alle erziehende und lehrende Thätigkeit soll Erweisung der helfenden und dienenden Liebe sein und kann ohne Selbstverleugnung nicht gelingen. Daher soll der Erzieher sich nicht freuen an der Unterwürfigkeit des Zöglings unter seinen starren Willen, sondern an dem reichen Leben, das sich vor ihm entfaltet. Nur wo liebevolle und sorgsame Beachtung seiner eigenthümlichen Gaben dem Zöglinge das Vertrauen zu der eigenen Kraft giebt, wird sein Verhältnis zum Erzieher ein innerliches, und gewinnt seine eigene Thätigkeit jene Frische und Freudigkeit, welche die Bedingung gedeihlicher Einwirkung ist. (Siehe die trefflichen Bemerkungen über Individualität in G. Baur's Grundzügen der Erziehungslehre § 26 u. ff.) Aber wie heilig das Recht der Individualität auch ist, so darf doch das gleichfalls von Gott geordnete Verhältnis der Unmündigen zu den Mündigen nicht übersehen, das Recht und die Pflicht der Erziehung nicht aufgegeben werden. Die Anlage fordert die Erziehung, denn sie will geweckt, auf das rechte Ziel gerichtet und dauernd gepflegt werden. Sie muß unentwickelt bleiben, wenn diese Einflüsse der Erziehung ihr entzogen werden. Nun ist zwar dem Begriffe nach das Erste, daß die Anlage richtig erkannt werde; da sie aber nur in den seltensten Fällen vor aller planmäßigen Anregung sich ausspricht und selbst während des Verlaufes der eigentlichen Erziehung selten ganz durchsichtig ist, so folgt, daß das Streben, sie zu erkennen, mit dem andern, sie zu wecken, immer Hand in Hand gehen muß. Auch Versuche anzustellen, wie Ziller es fordert, kann nützlich und geboten sein, vorausgesetzt, daß dieselben nicht darauf ausgehen, in's Ungewisse und willkürlich zu experimentiren, sondern darauf, von gegebenen Andeutungen allgemeinerer Art aus die besondere Kraft und Richtung der Anlage zu erforschen. Die fortgesetzte Beobachtung wird vor dem nicht seltenen Fehler schützen, den Zögling zu früh für abgeschlossen und unempfänglich zu halten, und auf der anderen Seite davor bewahren, sich in einen unnöthigen Kampf mit dem, was einmal festbegründet ist, einzulassen. Eigenwilliges Beharren auf dem liebgewonnenen Plane, Einseitigkeit der Methode, der Aufgaben, der Themata ꝛc. von Seiten des Erziehers und Lehrers wird häufig das erkennbare Hervordringen der Anlage verhindern, und auf das Ganze zu blicken, bleibt hier immer die wesentliche Forderung. Das gilt namentlich auch von dem Maße der Kraft, welches im gemeinsamen Unterrichte der Schule bei den zu einer Classe vereinigten Schülern vorausgesetzt werden darf. Die höchste Forderung an den gemeinsamen Unterricht besteht darin, daß Alle auf eine möglichst gleichmäßige Weise beschäftigt und gefördert werden sollen. Die Verschiedenheit der Individuen stellt sich dieser Absicht immer aufs neue spröde entgegen. Was den Fähigen nicht durch eine gewisse Schwierigkeit lockt, wird er niemals mit Eifer betreiben. Ebenso wenig wird der geringer Begabte seine Kraft einem Ziele zuwenden, welches ihm von vorn herein unerreichbar erscheint. Hier kommt es also darauf an, die Forderung und den ganzen Lehrton in einer solchen Höhe zu halten, daß jene noch dadurch angezogen, diese nicht abgeschreckt werden. Diese „mittlere Diagonale der vorhandenen Kräfte" zu finden, wird immer nur die Sache vielfältiger Erfahrung, natürlichen Tactes und aufmerksamer Beobachtung sein. Wo nicht offenbares Ungeschick des Lehrers die Ursache ungünstiger Erfolge ist, kann die Wahrnehmung, daß eine Classe im Großen und Ganzen wenig leiste, immer für den Beweis genommen werden, daß jene richtige Mitte des Standpunctes noch nicht gefunden sei, die Erfahrung, daß derjenige, dem man zu wenig zumuthet, eben so wenig zur Anstrengung gereizt wird, als derjenige, von dem man zu viel fordert, bewährt sich immer auch im gemeinsamen Unterrichte. Auch in der Classe und in der hier gebotenen Unterordnung des Einzelnen unter ein allgemeines Schema wird der aufmerksame Lehrer die Individualität des Einzelnen immer noch im Auge behalten und, je entschiedener sich die Anlage desselben herausgestaltet, desto mannigfachere Gelegenheit suchen und finden, diese zu berücksichtigen und zu pflegen. Aber auch die Frage, welches der höchste Gesichtspunct für diese Pflege sei, wird immer

entſchiedener ſich erheben. Soll die Individualität, ſoll die mit Sicherheit ſich ausſprechende Anlage allein gepflegt, ſoll alles Uebrige hintenangeſetzt werden, oder ſoll, wenigſtens ſo lange, als die Fortbildung des Einzelnen nicht ganz ſeiner eigenen Selbſtbeſtimmung überlaſſen wird, die individuelle Anlage zwar nicht ignorirt, aber doch nur neben allen andern Factoren der Bildung gepflegt und in einem Niveau mit ihnen erhalten werden? Auf beide Fragen hat man bejahend durch dieſelbe Forderung der harmoniſchen Bildung geantwortet. Denn die Einen faſſen den Begriff der harmoniſchen Bildung ſo, daß darunter ein Gleichgewicht zwiſchen allen Arten des Wiſſens und Könnens vorgeſtellt wird. Es ſchwebt ihnen dabei das Bild eines nach allen Richtungen ausgebildeten Menſchen vor, und in dieſem finden ſie das Ideal für die Bildung des Einzelnen. Aber mit Recht hat Dieſterweg darauf hingewieſen, daß das Bild dieſes Normalmenſchen nur das Ideal der Menſchheit, nicht des Einzelnen ſei. In der That wäre das Reſultat einer ſolchen Bildung die abſolute Mittelmäßigkeit und die Vernichtung aller Individualität. Dagegen haben Andere die Elemente der harmoniſchen Bildung in dem, was in der Individualität ſelbſt gegeben iſt, geſucht, wonach es denn für jeden Einzelnen eine andere Harmonie der Bildungselemente gäbe. Und darin liegt zunächſt das Richtige, daß auf Jeden, ſo lange er erziehenden Unterricht empfängt, alle weſentlichen Gegenſtände wirken ſollen, damit er ſich von jedem ſo viel aneigne, als ſeiner Individualität angemeſſen iſt. Aber die Frage geht eben dahin, wie viel dem Einzelnen in jedem Gebiete der Bildung angemeſſen ſei und in welchem Dignitätsverhältniſſe die verſchiedenen Factoren des geiſtigen Lebens zu einander ſtehen. Richtig behauptet daher Beneke, daß die Harmonie des menſchlichen Seins in dem Uebergewichte des Höheren über das Niedere beſtehe, ſo daß dieſes zum Dienſte des Höheren gebildet werde. Daran ſchließt ſich die chriſtliche Anſchauung von der wahren Humanität gegenüber der heidniſchen an und indem ſie in dem Menſchen nicht bloß ein natürliches, ſondern zugleich ein heiliges Princip anerkennt, ſtellt ſie als Norm für alle beſondere perſönliche Entwickelung ein chriſtliches Bildungsideal auf, in welchem die von Gott gegebenen Anlagen in dem richtigen Verhältniſſe der irdiſchen zu den ewigen Zwecken der Perſönlichkeit harmoniſch geordnet erſcheinen. (Siehe Bildung und Bildungsideal.) **Flashar.**

Anſchauung. Dieſer Begriff hat in verſchiedenen philoſophiſchen Disciplinen und Syſtemen einen ſehr verſchiedenen Inhalt, daher denn auch ſeine Anwendung auf die Methodik nicht frei von mancherlei Unklarheit geblieben iſt. Gehen wir von dem Sprachgebrauche des gemeinen Lebens aus, in welchem doch die urſprünglichen Merkmale des Begriffes, deſſen dann die wiſſenſchaftliche Betrachtung ſich bemächtigt hat, geſucht werden müſſen, ſo unterſcheidet ſich Schauen vom Sehen dadurch, daß jenes eine tiefere Verſenkung in das Object, ein abſichtliches Verweilen bei ihm und ein ſelbſtthätiges Erfaſſen desſelben nach allen Richtungen, dieſes, das Sehen, dagegen die bloße Activität des Geſichtsſinnes bezeichnet, welche, ſogar ohne dem Geiſte eine eigentliche Frucht einzutragen, vollzogen werden kann. Emphatiſch wird vom Schauen geredet, wenn die höchſte ſinnlich-geiſtige Energie der menſchlichen Erkenntnis, die volle Realität und Gewißheit menſchlichen Denkens und Wiſſens ausgedrückt werden ſoll. In der Zuſammenſetzung Anſchauen iſt, wie in den ähnlichen Wörtern anfühlen, anhören ꝛc., die Abſichtlichkeit des Thuns und die bewußte Beziehung auf ein beſtimmtes, in den Focus der Aufmerkſamkeit geſtelltes Object noch entſchiedener hervorgehoben. Sehen, Schauen und Anſchauen deuten alſo ähnliche Gradunterſchiede der zunächſt durch den Geſichtsſinn, ſodann in weiterer Bedeutung der durch die Sinne überhaupt vermittelten Auffaſſung der Außenwelt an, wie etwa in pſychologiſcher Redeweiſe Bewußtſein und Selbſtbewußtſein als verſchiedene Stufen in der Entwickelung des Ichs bezeichnet werden. Bedeutſam iſt ferner die an der Grenze des gemeinen und des wiſſenſchaftlichen Bewußtſeins häufig vorkommende, und namentlich in neuerer Zeit beliebt gewordene Anwendung des Begriffes Anſchauung zur Charakteriſirung eines all-

gemeinen Standpunctes. Man redet von chriſtlicher Naturanſchauung, von philoſophiſcher Lebensanſchauung ꝛc. In dieſen Ausdrücken liegt die beſtimmte Vorſtellung, ein gewiſſes Gebiet von Erſcheinungen werde von einem gewiſſen Geſichtspuncte aus in ſeiner Totalität ſo erkannt, daß die Beziehung der weſentlichſten Theile dieſes Gebietes auf einander und auf das Ganze dem denkenden Subjecte gegenwärtig ſei. Sofern ja nun jedes Object eine gewiſſe Menge von Eigenſchaften in ſich vereinigt, welche letzteren wiederum eine Gruppirung nach verſchiedenen Rückſichten zulaſſen, wird der Begriff der Anſchauung in dem eben bezeichneten Sinne häufig auch auf einzelne, beſonders complicirtere, Erſcheinungen ſchon in der gebildeteren Sprache des täglichen Lebens angewendet. Wer uns z. B. eine deutliche Anſchauung von einer Dampfmaſchine geben will, muß uns in den Stand ſetzen, die ganze Reihe von mechaniſchen Verrichtungen, die vor unſern Augen vollzogen werden, oder die wir uns vorſtellen ſollen, in ihren Urſachen und Wirkungen zu überblicken, ſo daß wir die Zwecke aller weſentlichen Theile in ihrer Beziehung auf die Beſtimmung der ganzen Maſchine zu erkennen vermögen. Achten wir auf dieſe verſchiedenartige Anwendung, die wir auch außerhalb der Wiſſenſchaft von dem Begriffe der Anſchauung machen, ſo ſpringen ſofort gewiſſe weſentliche Merkmale deſſelben in die Augen, an welche ſich im einzelnen die weitere wiſſenſchaftliche Ausbildung des Begriffes anſchließen konnte. Unter dieſen Merkmalen ſtehen oben an: ſinnliche Unmittelbarkeit, Auffaſſung einer Erſcheinung in ihrer Totalität und ſelbſtthätige Beherrſchung dieſer Totalität durch Gliederung derſelben. In zweiter Reihe ſchließen ſich hier an die Lebendigkeit, Realität und Objectivität, Merkmale, welche indeſſen der anſchauenden Thätigkeit keineswegs allein zukommen. Von der ſinnlichen Unmittelbarkeit iſt der Name hergenommen und wir haben darum zunächſt die Anſchauung als ſinnliche zu betrachten. Unter derſelben wird im engern Sinne die durch Geſichtsaffection, im weitern und auf wiſſenſchaftlichem Gebiete gewöhnlichen Sinne jede durch irgend eine Sinnesaffection vermittelte Erfaſſung der Außenwelt verſtanden. Mit der Frage, wie die ſinnliche Anſchauung zu Stande komme, ſehen wir uns auf die Entwickelung der neuern Philoſophie gewieſen. Nachdem Locke durch ſeinen Senſualismus alles menſchliche Erkennen zu einem bloßen Product ſinnlicher Erfahrung herabgeſetzt, Hume daraus die ſkeptiſche Folgerung gezogen hatte, daß es eben darum eine Gewißheit und Nothwendigkeit unſerer Erkenntniſſe nicht gebe, ſah ſich Kant, unbefriedigt auch andrerſeits durch den Wolfſchen Dogmatismus, zu einer kritiſchen Unterſuchung über das Weſen der menſchlichen Vernunft gedrängt. Wie ſein ganzes Syſtem eine Art von Gleichgewichtstheorie iſt, in welcher ſich die empiriſchen Thatſachen der apoſterieriſchen Erkenntnis erſt unter dem regelnden Einfluſſe der aprioriſchen Ideen zum Wiſſen geſtalten, ſo trägt auch insbeſondere ſeine Lehre von der ſinnlichen Auffaſſung der Außenwelt denſelben Charakter. Eine Anſchauung findet nach Kant dann ſtatt, wenn ein Gegenſtand uns gegenwärtig iſt und auf irgend eine Weiſe auf uns einwirkt. Das Vermögen der Anſchauungen iſt eben die Sinnlichkeit, die ſich als receptives Vermögen von dem ſelbſtthätigen Vermögen des Verſtandes, Begriffe zu bilden, weſentlich unterſcheidet.

Die Wirkung eines Gegenſtandes auf die Vorſtellungsfähigkeit, ſofern wir von demſelben afficirt werden, iſt Empfindung und die Anſchauung, welche ſich auf den Gegenſtand durch Empfindung bezieht, heißt empiriſch, der Gegenſtand einer empiriſchen Anſchauung heißt Erſcheinung. Nun unterſcheiden wir an jeder Erſcheinung zwei Elemente oder Factoren, die Materie und die Form, und zwar nennt Kant dasjenige, „was in der Erſcheinung der Empfindung correſpondirt," die Materie derſelben, dasjenige aber, „welches macht, daß das Mannigfaltige der Erſcheinung in gewiſſen Verhältniſſen geordnet werden kann," die Form der Erſcheinung. Da nun „das, worin die Empfindungen ſich allein ordnen und in gewiſſe Form geſtellt werden können, nicht ſelbſt wiederum Empfindung ſein kann," ſo ergiebt ſich, „daß zwar die Materie der Empfindungen uns von außen a posteriori gegeben wird, daß aber die

Form aller Erscheinungen im Bewußtsein des Menschen a priori bereit liegen muß und abgesondert von aller Empfindung betrachtet werden kann."

Demnach „wird die reine Form sinnlicher Anschauung überhaupt im Gemüthe a priori angetroffen werden." „Diese reine Form der Sinnlichkeit wird auch reine Anschauung heißen" und der empirischen entgegengestellt werden können; denn wenn von unsern empirischen Anschauungen alles das hinweggenommen wird, was sich als Empfindung auf die Materie der Erscheinung bezieht, so wird immer noch etwas übrig bleiben, nämlich jene reine Form der Anschauung, welche das Princip der Einheit für alle die mannigfaltigen Empfindungen der empirischen Anschauung ist. Frägt man nun weiter, was dieses nicht aus der Empfindung stammende, in der Sinnlichkeit a priori bereit liegende eigentlich sei, so werden wir darauf hingewiesen, daß alle unsere Anschauungen, wie verschieden auch ihre Materie sein mag, dies unter sich gemein haben, daß sie ihren Gegenstand unter den allgemeinen Formen des Raums und der Zeit darstellen, und zwar werden alle Erscheinungen des äußern Sinnes von uns in den Raum versetzt, alle Veränderungen unsres innern Zustandes aber unter der Form der Zeit vorgestellt. Daher kann man zwar von allem Inhalte der Erscheinungen abstrahiren, aber den Raum und die Zeit selbst nicht hinwegdenken. Raum und Zeit sind also die allgemeine Form aller Sinnenobjecte, die vorausgehenden Bedingungen aller Anschauungen überhaupt, mit einem Worte die allgemeinen Formen (Schemata) der Sinnlichkeit.

Schon in diesem ersten, der sinnlichen Wahrnehmung gewidmeten Theile seiner Untersuchung stellt sich das ganze Resultat dar, zu welchem Kant auf dem Wege seiner Kritik gelangte. In den Erscheinungen, wie sie, durch unsre Anschauung hindurchgehend, zu unserm Bewußtsein gelangen, ist nichts mehr, was wir als wirkliche Beschaffenheit der Dinge an sich betrachten könnten. Alles Material der aposteriorischen Empfindung gewinnt erst durch die apriorischen Schemata des Raumes und der Zeit Bestimmtheit, Einheit und Gestalt. Damit ist der Idealismus, dem schließlich Kant in seiner Theorie der menschlichen Erkenntnis verfällt, schon ausgesprochen. Auf dieser Grundlage war eine Verständigung über das Wesen der Sinnlichkeit nicht möglich. Das läßt sich, ohne auf eine umfassende Kritik des Kant'schen Systems einzugehen, schon an der Willkür zeigen, mit welcher Kant den Begriff der Anschauung behandelte. Wie man, nach dem bekannten Ausdrucke Jacobi's, ohne die gewöhnliche Ansicht (d. h. ohne die vulgären psychologischen Begriffe) in das Kant'sche System nicht hinein kommen, mit derselben darin nicht verharren kann, so kann man den Begriff der Anschauung, welchen Kant seiner transcendentalen Aesthetik zu Grunde legt und welcher der Vorstellung des gemeinen Bewußtseins von der Anschauung durchaus entspricht, nur so lange festhalten, als eben im allgemeinen von ihr die Rede ist, wird aber sofort in unauflöslichen Widerspruch hineingezogen, sobald man die Kant'schen Eintheilungen der Anschauungen in empirische und reine, und sodann wieder in äußere und innere verfolgt. Denn wenn die Sinnlichkeit das Vermögen der Anschauung ist, wenn die Anschauung sich dadurch vollzieht, daß die von der Materie des Objects ausgehenden Eindrücke (die Empfindungen) durch jene Schemata der Sinnlichkeit zur Bestimmtheit individueller Erscheinungen geformt werden, so können jene Schemata nur gedacht werden als gewisse, der sinnlichen Anschauung mit Nothwendigkeit anhaftende Thätigkeiten des Gestaltens. So lange nun von der empirischen Anschauung die Rede ist, wird dies unverfänglich erscheinen, wenn aber in der reinen Anschauung diese Thätigkeiten selbst zum Gegenstande der Anschauung, d. h. der gestaltenden Thätigkeit gemacht werden, so ist nicht nur das undenkbare Problem gesetzt, eine gestaltende Thätigkeit, die kein andres Object als sich selbst hat, vorzustellen, sondern wir befinden uns auch überhaupt gar nicht mehr auf dem Boden der Sinnlichkeit und der sinnlichen Anschauung, sehen uns vielmehr aus der einfachen psychologischen Beobachtung in die Tiefen der Naturphilosophie versetzt, die am geeigneten Orte zu zeigen hat, daß Raum und Zeit weder als

ſubjective Formen dem menſchlichen Denken, noch als beſondere Formen einer abſtracten Objectivität anhaften, ſondern der Ausdruck jener lebendigen Expanſion und jenes unendlichen Wechſels in den Erſcheinungen ſind, durch welche die ewige Realität des göttlichen Lebens in der Welt Raum und Zeit ſelbſt ewig ſchafft.

Es iſt klar, daß wir es bei der ſogenannten reinen Anſchauung Kant's überhaupt nicht mit der Anſchauung, ſondern mit dem Begriffe des Raums zu thun haben. Das zeigt ſich weiter daran, daß Kant auch die rein mathematiſchen Größen zu den Gegenſtänden der reinen Anſchauung rechnet. Da aber die Anſchauung immer nur individuelle Bilder giebt, aus denen allgemeine Sätze nicht abgeleitet werden können, ſo müſſen auch die geometriſchen Figuren und Beweiſe mehr ſein, als bloße Anſchauungen. Aehnlich ergeht es uns, wenn wir den von Kant aufgeſtellten Unterſchied der äußeren und inneren Anſchauung näher betrachten. Jene durch den äußern Sinn vermittelt, umfaßt alles, was im Raum iſt; dieſe durch den innern Sinn veranlaßt, bezieht ſich auf die Veränderungen in uns ſelbſt, deren wir uns nur unter der formalen Bedingung der Zeit bewußt werden. Da nun alle Vorſtellungen, auch diejenigen der äußern Dinge, als Beſtimmungen des Gemüthes zum innern Zuſtande gehören, ſo fällt auch der ganze Anſchauungskreis des äußern Sinnes in die Zeit, und in die innere Anſchauung, aber nicht umgekehrt iſt alles, was dem innern Sinne angehört, auch zugleich ein Aeußeres. Das Gebiet der innern Anſchauungen beſteht alſo nach Kant zunächſt aus der geſammten Außenwelt, ſofern dieſe eben von uns geiſtig und innerlich aufgefaßt wird, ſodann aus einer Summe innerer Anſchauungen, die ſich ausſchließlich auf uns ſelbſt beziehen. Fragen wir aber, welches die Objecte dieſer ausſchließlich auf uns ſelbſt gerichteten Anſchauung des innern Sinnes ſeien, nachdem der geſammte auf die Außenwelt bezügliche Vorſtellungsinhalt hinweggedacht iſt, ſo bleibt nichts übrig, als das Ich, und es fehlt uns durchaus an einem unterſcheidenden Momente, durch welches die Begriffe der innern Anſchauung und des Selbſtbewußtſeins auseinander gehalten werden könnten.

Der ſichtbare Mangel einer gründlichen Erörterung der Frage über das eigentliche Weſen des Bewußtſeins iſt zwar ſehr früh, zuerſt von C. L. Reinhold, der ſelbſt eine Theorie des Vorſtellungsvermögens verſuchte, dem Kriticismus zum Vorwurf gemacht worden, gleichwohl hat eine wirkliche Förderung der Pſychologie erſt durch Herbart und ſeine Schüler ſtattgefunden. Der geſunde und ſelbſtändige Standpunct, auf den ſich Herbart von Anfang an ſtellte, und welchen er, unbeirrt durch die Herrſchaft der die Zeit beherrſchenden nachkantiſchen Syſteme behauptete, erwies ſich namentlich für pſychologiſche Forſchung als ein ſehr fruchtbarer. Mit dem Gedanken, daß wir nur über das Gegebene philoſophiren, d. h. unſre Vorſtellungen, Begriffe und Ideen durch Nachdenken berichtigen können, daß allgemeine Ideen und leere Abſtractionen vom Gegebenen niemals zu einer Erkenntnis der Natur und des Geiſtes führen werden, und daß alſo die Philoſophie nichts anderes ſei, als eine wiſſenſchaftliche Bearbeitung und Berichtigung unſrer allgemeinen Begriffe zum Behuf der Erkenntnis des factiſch Gegebenen — mit dieſem Gedanken war der einzig richtige Weg der pſychologiſchen Beobachtung gezeigt, auf welchem daher auch von den Anhängern der Herbart'ſchen Philoſophie, von Stiedenroth, Beneke, denn auch dieſe müſſen zu ihnen gerechnet werden, von Drobiſch, Fortlage, George u. A. eine wirklich empiriſche Pſychologie erſt geſchaffen worden iſt. Wie überhaupt die pſychologiſche Phänomenologie, ſo iſt durch dieſe Bemühungen insbeſondere das Weſen der ſinnlichen Wahrnehmung ſchärfer beleuchtet und gründlicher erörtert worden. Auch der Begriff der Anſchauung hat erſt im Zuſammenhange dieſer Unterſuchungen die rechte Beſtimmtheit und Klarheit gewonnen. (Siehe beſonders George: die fünf Sinne nach den neuern Forſchungen ꝛc. Berlin 1846. und deſſelben Lehrbuch der Pſychologie. Berlin, 1854.)

Zunächſt iſt die Anſchauung als Vorſtellung von der ſinnlichen Empfindung, ſodann als eine eigenthümliche Art der Vorſtellungen von einer andern

Art derſelben, dem Begriffe zu unterſcheiden. Betrachten wir die Seele in ihrer durch den leiblichen Organismus vermittelten Wechſelwirkung mit der Außenwelt, ſo finden wir, daß ihre erſte Function Empfindung iſt. Aber die Empfindung iſt nicht bloß der paſſive Eindruck, welchen die ſenſiblen Nerven durch die Reize der Außenwelt erfahren, denn keine organiſche Einwirkung iſt ohne Reaction, vielmehr haben wir uns in der Empfindung das Zuſammenwirken der von außen ſtammenden Bewegung mit der eigenen Bewegung des lebendigen Organismus zu denken, die ſich ſelbſt gegenüber dem hemmenden Einfluſſe des Gegenſtandes — der ja eben von dieſem Widerſtande ſeinen Namen hat — zu behaupten und wieder herzuſtellen ſtrebt.

Dieſe reagirende Thätigkeit iſt es eigentlich, die wir empfinden, oder mit andern Worten, die Seele empfindet ſich ſelbſt in ihrem Selbſterhaltungsſtreben gegen die Wirkung des Eindringens, die nur eine zerſtörende ſein könnte, wenn ſie der Kraft des organiſchen Widerſtandes überlegen wäre, wie ſich denn auch alle zu heftigen Reize der Sinne als Schmerzen äußern. Wichtig iſt es hierbei, ſich die Wirkung auf den Nerven und die Reaction deſſelben nicht an einen beſtimmten Ort, etwa an den peripheriſchen Anfangspunct gebunden zu denken, vielmehr betreffen beide den ganzen Nerven. So werden die von außen kommenden Bewegungen zu den Centraltheilen fortgepflanzt und wirken hier, indem ſie auf die motoriſchen Nerven übergehen, in den entſprechenden Muskeln zunächſt eine beſondere Art von Bewegungen, die unter dem Namen Reflexbewegungen (z. B. Zuſammenziehung der Iris bei Reizung des Sehnerven) den willkürlichen entgegengeſtellt werden, aber auch die Grundlage aller Bewegung überhaupt bilden. Was jedoch den Inhalt der ſinnlichen Empfindung betrifft, ſo iſt ſehr zu berückſichtigen, daß es nicht Vorſtellungen von Gegenſtänden von Gehalt, Größe, Entfernung, Dichtigkeit, Rauhigkeit, Glätte ꝛc. ſind, welche die Sinne uns geben, ſondern eben nur gewiſſe Reize verſchiedener Art, aus denen das Bewußtſein jene Vorſtellungen erſt ſchafft. Das Auge hat nur eine beſtimmte Empfindung: die Farbe, ebenſo das Ohr, der Geſchmack, der Geruch; nur das Gefühl (der Taſtſinn) hat deren zwei: Wärme und Druck. Es iſt alſo ein Chaos von Farbigem, Tönendem, Schmeckbarem, Riechbarem, Kaltem, Warmem ꝛc., was die Sinne uns geben. Wie viel alſo wird durch den Geiſt! Da iſt noch kein Nebeneinander, kein Nacheinander, kein Hier, kein Dort, ſondern ſchlechterdings eine Summe von ſinnlichen Eindrücken, in denen wir noch keinen Unterſchied des ſubjectiven und objectiven Beſtandes wahrnehmen. Aber bei dieſer Indifferenz kann es nicht bleiben. Je nachdem die Empfindung ſich mehr den Veränderungen der Außenwelt, oder mehr der Kraft der lebendigen Selbſterhaltung zuwendet, treten die Elemente der ſinnlichen Empfindung als Wahrnehmung und Affect auseinander. Noch immer aber haben wir es mit der Totalität der Eindrücke zu thun. Damit wir aus der Maſſe derſelben einzelnes herausheben können, muß der Wechſel der Erſcheinungen und ſogar die Unvollkommenheit des leiblichen Organismus uns zu Hülfe kommen. Der gereizte Nerv erſchlafft; der neue Reiz, der den ruhenden Nerven trifft, erſcheint als der ſtärkere, und unter gleichartigen Reizen von verſchiedenen Graden der Intenſität zieht der ſtärkſte die Wahrnehmung in beſonderem Grade auf ſich. Die Aufmerkſamkeit iſt geweckt — ſie iſt noch kein Denken, noch keine Reflexion, noch kein Bewußtſein, ſie iſt erſt der Anfang von alle dem: die beſtimmte Richtung auf ein Einzelnes, welche der Geiſt nimmt; aber ſie giebt in dem Ocean fluctuirender Erſcheinungen der Seele einen feſten Punct, von welchem aus ſie ihre Beherrſchung der Außenwelt beginnen kann. Zwar verſtehen wir unter Aufmerkſamkeit auch einen gewiſſen Zuſtand der Seele, jenes allgemeine Wachen des Bewußtſeins nämlich, welches der Geſammtheit der empfundenen Reize ſich zuwendet, und ohne welches eine Auffaſſung der Dinge nicht möglich wäre; aber dieſer Zuſtand iſt eben nichts anderes, als die intenſivere Lebendigkeit der Wahrnehmung, die Vorausſetzung der Aufmerkſamkeit im engeren und eigentlichen Sinn, von welcher Fortlage in ſeinem an ſcharfſinnigen Unterſuchungen ſo reichen pſychologiſchen Werke (Syſtem der Pſychologie,

Leipzig 1855) gezeigt hat, daß ſie weſentlich in einer beſtimmten Frage an die Zukunft beſtehe. Mit der auf gewiſſe einzelne Puncte gerichteten Aufmerkſamkeit ſtehen wir an der Grenze deſſen, was die ſinnliche Empfindung für das geiſtige Leben thun kann. Weiter vermag uns der ſinnliche Reiz die Außenwelt nicht aufzuſchließen. Die eigentliche Grundlage des gegenſtändlichen Bewußtſeins, welches die Eigenſchaften, Geſtalten, räumlichen und zeitlichen Verhältniſſe der Dinge erfaßt, iſt die eigene Bewegung, durch welche wir ſelbſt vermöge der motoriſchen Nerven Veränderungen in der Außenwelt hervorbringen, und an dem Widerſtande, den die Dinge uns entgegenſtellen, zur Erfahrung realer Objectivität gelangen. Das Bewußtſein erkennt ſich zunächſt als wandelnden Punct und die Objecte ſind zunächſt nichts anderes als Ortspuncte, deren örtliches Auseinander zu Beziehungen des einen Punctes auf den andern Veranlaſſung bietet. Hier treten wir in das Reich der *Vorſtellung*, denn unter Vorſtellung verſtehen wir jedes im Bewußtſein ſelbſt vorhandene *Bild* der Gegenſtände, ſei es, daß wir dieſes Bild an dem gegenwärtigen und auf uns wirkenden Gegenſtande ſelbſt *entwerfen*, oder daß wir es dann, auch wenn der Gegenſtand nicht mehr vorhanden iſt, im Geiſte *bewahren*. Wenn es auffallend erſcheint, auch das an dem gegenwärtigen Gegenſtande ſelbſt entworfene Bild von ihm eine Vorſtellung zu nennen, ſo muß bedacht werden, daß es keine unmittelbare Erkenntnis der Gegenſtände giebt, daß alle ſinnliche Wahrnehmung doch nur ein Wiſſen vom Gegenſtande iſt, und daß dieſes Wiſſen mit der Fixirung einzelner Puncte beginnt, welche zunächſt in räumliche Beziehung zu einander gebracht, und *auf welche dann auch alle anderen, nicht räumlichen Eigenſchaften der Dinge bezogen werden*. Die Grundlage aller Vorſtellung iſt alſo in den räumlichen Beziehungen zu ſuchen; alles Sehen iſt ein Zeichnen, mit welchem wir von den markirteſten Puncten aus uns den Gegenſtand nach allen Richtungen hin taſtend beſtreichen, und endlich die Conturen ſowohl der einzelnen Theile als des Ganzen aufſuchen. Daher auch die innere Verwandtſchaft und genaue Beziehung, welche zwiſchen den Geſichtsorganen und den Taſtorganen beſteht, daher die Beweglichkeit beider, daher die Erſcheinung, daß den Blinden die Raumverhältniſſe ſo leicht verſtändlich werden. Aber dieſes an und gewiſſermaßen auf dem Gegenſtande ſelbſt entworfene Bild von ihm wäre nicht möglich ohne das Gedächtnis und ohne die Reflexion. In jenem ſpricht ſich die Continuität des Bewußtſeins aus, die uns befähigt, von jedem neuen Reize, von jedem neuen Puncte aus zu dem vorher wahrgenommenen Puncte im Geiſte zurückzukehren, und ſo zwiſchen beiden Beziehungen zu finden, die dann wiederum feſtgehalten werden und die Conſtruction der Geſtalt in immer allgemeineren Umriſſen weiter führen laſſen. In der Reflexion ſtellt ſich die andere Bedingung der freien Combination verſchiedener Ortspuncte dar, welche eben darin beſteht, daß immer neue Puncte ausgeſondert und immer neue Verknüpfungen gemacht werden. Es ergiebt ſich aus alledem, daß das Bewußtſein die Gegenſtände nur ſo weit aufnimmt, *als es an ihnen ſelbſt geſtaltend thätig iſt*. Dabei verſteht ſich von ſelbſt, daß dieſer Proceß, was die Annäherung an das Object ſelbſt, die Genauigkeit der Auffaſſung betrifft, einer unendlichen Vervollkommnung fähig iſt. Wie wenig wir von den Dingen auffaſſen, lehrt uns täglich die Erfahrung, noch mehr das Mikroſkop. Aber es giebt in dem ganzen Proceß auf jeder Stufe der Auffaſſung einen relativen Abſchluß, der allemal dann erreicht iſt, wenn die *Geſtalt*, wenn die Vorſtellung *des Ganzen und ſeiner Theile* entſtanden iſt. *Eine ſolche Vorſtellung iſt eine Anſchauung*. Zum Weſen derſelben gehört, daß die Beziehungen der einzelnen Puncte auf einander, ſo wenige derſelben auch mögen fixirt worden ſein, und das darauf ruhende Verhältnis der Theile zum Ganzen dem Bewußtſein gegenwärtig ſeien. Nur da findet auch von dem ſinnlich gegenwärtigen Gegenſtande eine Anſchauung ſtatt, wo dieſe Bedingung erfüllt iſt. Das Moment der ſinnlichen Unmittelbarkeit iſt daher keineswegs das die Anſchauung weſentlich beſtimmende. Es deutet nur den primären Weg an, auf welchem überhaupt Anſchauun-

gen gewonnen werden, und wenn daher in vielen ſowohl pädagogiſchen, als pſychologiſchen Schriften die Anſchauung gelegentlich immer wieder mit der bloßen ſinnlichen Empfindung verwechſelt wird, ſo muß dadurch in die ganze Auffaſſung der Sache immer neue Unklarheit gebracht werden. Das Moment der ſinnlichen Unmittelbarkeit kann daher auch ganz fehlen und die gewonnene oder hervorzubringende Vorſtellung dennoch eine Anſchauung ſein. Es frägt ſich, wie ſich dieſe als eine beſondere Art der Vorſtellung zur Vorſtellung überhaupt und insbeſondere zu den allgemeinen Begriffen verhalte. Erinnern wir uns, daß die Aufmerkſamkeit erſt durch die Empfindung einzelner hervorſtechender Reize im Sinnenhorizonte geweckt, und daß durch das Feſthalten und Combiniren derſelben gewiſſe Linien gezogen werden, welche durch den gleichmäßigen Widerſtand an beſonderen Stellen zur Abgrenzung der Flächen führen, ſo muß uns der geſammte Sinnenhorizont in jedem Augenblicke von einem Netze bedeckt erſcheinen, welches das Bewußtſein vermöge der reflectirenden Thätigkeit über denſelben ausbreitet. Jeder in ſich abgegrenzte Kreis von Reflexionen, der durch ſeinen innern Zuſammenhang ſich von dem ganzen Netze ausſcheidet, iſt eine Vorſtellung. Feſtgehalten durch das Gedächtnis, und reproducirt durch die Erinnerung, wird die Vorſtellung dieſer einzelnen Fragmente des geſammten Vorſtellungsinhaltes immer etwas von dem urſprünglichen Zuſammenhange, alſo etwas bildliches enthalten, und dieſes wird ſich auch daran erweiſen, daß mit dem beſondern Kreiſe abgegrenzter Reflexionen verſchiedene Theile des im Geſammtnetze benachbarten Vorſtellungsinhaltes zugleich in das Bewußtſein treten. Dieſe Aſſociation der Vorſtellungen wird auch auf die Art ihrer Reproduction zurückwirken. Vergegenwärtige ich mir den Berg in ſeinem Uebergange zur Ebene, ſo werden ſeine Conturen erbleichen und die Gegenſtände am Fuße des Berges werden heraustreten. Gebe ich dagegen von der Spitze aus und ſuche ich mir etwa das Verhältnis des Berges zum Kamme des Gebirges zurückzurufen, ſo werden jene Bilder am Fuße in der Erinnerung gar nicht geweckt werden. So verwandeln ſich die urſprünglich feſten Elemente der Vorſtellung zu fließenden, und dieſe ihre Beweglichkeit wird um ſo größer, jemehr nach dem Geſetze der Verſchmelzung das Aehnliche und Gleiche zu einer Vorſtellung zuſammentritt. Jede Subſumtion gleicher und ähnlicher Objecte unter eine Vorſtellung, deren Elemente dann als bewegliche gedacht werden müſſen, iſt ein Begriff. Daher der alte Streit darüber, ob allgemeine Begriffe im ſtreng logiſchen Sinne unter unſern wirklichen Vorſtellungen auch vorkommen. Wenn Herbart mit Recht behauptet, daß die allgemeinen Begriffe nur ideelle Forderungen an das Vorſtellen ſind, denen dieſes nicht vollſtändig zu entſprechen vermag, ſo iſt nach den gründlichen Unterſuchungen, die Drobiſch und Fortlage dem Gegenſtande gewidmet haben, wenigſtens ſo viel gewiß, daß in den durch Erfahrung gegebenen (nicht gemachten) Begriffen die bildliche Grundlage der Vorſtellung niemals ganz erbleicht. Die Anſchauung dagegen iſt diejenige Vorſtellung eines abgegrenzten Reflexionskreiſes (eines Objectes), deren Elemente unabänderlich feſt in den einmal fixirten Verhältniſſen zu einander und zu dem Ganzen verharren, und da dieſe ſtete Uebereinſtimmung der Verhältniſſe nur an einem und demſelben Objecte vorhanden ſein kann, ſo iſt die Anſchauung die Vorſtellung des Einzelnen, Individuellen. Es kann den Anſchein haben, als ob die Anſchauung darum ein Seelengebilde wäre, dem eine geringere Lebendigkeit als dem Begriffe inwohne. Dies iſt keineswegs der Fall, denn was oben von der unmittelbar ſinnlichen Anſchauung des Objectes geſagt wurde, daß wir nur ſo viel an dem Objecte anſchauen, als wir an demſelben ſelbſtthätig geſtalten, das gilt auch von der reproducirten Anſchauung. Sie wird nur in dem Maße Anſchauung, als wir ſelbſtthätig die Combinationen, zu denen das Gedächtnisbild das Material liefert, im Geiſte vollziehen. Und dieſe Thätigkeit, durch welche wir den vorgeſtellten Gegenſtand in ſeiner Totalität, ſeiner Abgeſchloſſenheit, ſeiner Gliederung vor dem innern Auge gleichſam erbauen, iſt eben das Anſchauen. Ob dieſe combinirende Thätigkeit eine oberflächliche, bei den einfachſten und auffallendſten Verhält-

niſſen ſich beruhigende bleibt, oder ob ſie reichhaltiger und vielſeitiger ſich entwickelt und bis zur Auffaſſung der feineren Nuancen und der tieferen Geſichtspuncte ſich ſteigert; ob ſie es nur dahin bringt, das wirklich Einzelne mit Deutlichkeit aus dem allgemeinen Netze der ſinnlichen Vorſtellung als beſondere Geſtaltung auszuſcheiden, oder ob ſie dahin gelangt, mit gleicher Schärfe größere Gebiete von Erſcheinungen lichtvoll zu gruppiren und von gewiſſen Höhen der religiöſen, ſittlichen, intellectuellen oder äſthetiſchen Entwickelung aus das ganze Leben in großartigem und beziehungsreichem Ueberblicke zuſammenzufaſſen und die befriedigende Harmonie des Weltganzen ahnungsvoll in ſich aufzunehmen, — das hängt einerſeits von der ſpeciellen Begabung, andererſeits von der allgemeinen Bildung des Einzelnen ab. Darum wird dieſe combinirende Thätigkeit auch am beſten dadurch angeregt und gefördert, daß ein an Geiſt und Bildung uns Ueberragender neue unbemerkt gebliebene Puncte und Beziehungen uns andeutet, von welchen aus ſodann ſofort ein gewiſſer Reichthum neuer Combinationen ſich uns aufſchließt; darum iſt der pſychologiſche Begriff der Anſchauung für die Pädagogik ein ſo wichtiger.

Es iſt ſchon in den einleitenden Bemerkungen geſagt worden, daß die Merkmale der Objectivität, Realität, Lebendigkeit, Friſche ꝛc., von denen in pädagogiſchen Lehrbüchern bei Gelegenheit des Anſchauungsunterrichtes oft ſo viel Rühmens gemacht wird, der Anſchauung nicht in höherem Grade zukommen, als dem Begriff. Niemand wird bezweifeln, daß die geſammte Vegetation ein eben ſo reales Object iſt, als der einzelne Baum, daß das Volk der Deutſchen eben ſo ſehr wirklich iſt, als Göthe oder Schiller es war. Und denken wir uns den Eichenwald als die jüngere Generation einer Familie, die zu einer längſt vermoderten Eiche, der Stammmutter aller gegenwärtigen, in einem ganz ähnlichen Verhältniſſe ſteht, wie die Aeſte und Zweige und Blätter, ja die ſämmtlichen Zellen des Baumes zu einer Urzelle deſſelben, ſo werden wir geneigter ſein, dem Begriffe Eiche ebenſo viel Realität und Objectivität einzuräumen, als der Anſchauung einer beſtimmten Eiche, unter der wir gerade ſitzen. Aber freilich *die Realität der Anſchauung iſt eine andere, als die des Begriffs*. Ebenſo giebt es eine gewiſſe Lebendigkeit, die der Unterricht nur durch die Anſchauung erlangt, aber auch eine andre Art von Lebendigkeit, die er nur aus dem Begriff ſchöpfen kann. Das Denken hat eben eine zweifache Richtung, und hat dieſelbe auf jeder Stufe der Entwickelung: die intuitive und die discurſive, die anſchauliche und begriffliche. Mit dieſen beiden Richtungen iſt es den beiden geheimnisvollen Polen der Welt zugewendet, deren Achſe durch alles Leben geht: der Individualität und der Allgemeinheit. Die Löſung des Erkenntnisproblems fällt in die Metaphyſik; uns genügt es an dieſem Orte, auf die gleiche Berechtigung beider Denk- und Erkenntnisformen hinzuweiſen.

Wenig dürfte darüber zu ſagen ſein, welchen Gebrauch verſchiedene Philoſophen von dem Begriffe der Anſchauung in uneigentlicher Bedeutung gemacht haben. *Locke, Leibnitz* und *Wolf* haben ſchon von *anſchauenden Urtheilen* geredet und darunter ſolche verſtanden, welche entweder unmittelbar gewiß oder aus unmittelbarer Erfahrung gewiß ſind. Andere ſind ihnen darin nachgefolgt. Das Moment in dem Begriffe der Anſchauung, an welches ſich ein ſolcher Sprachgebrauch anſchließen konnte, iſt das der ſinnlichen Unmittelbarkeit, welche — trotz mancher Irrthümer in der ſinnlichen Auffaſſung — uns doch immer als der höchſte Grad möglicher Evidenz aller Erkenntnis erſcheint. Daß in eigentlicher Bedeutung von anſchauenden Urtheilen, ſofern unter dem Urtheil das logiſche verſtanden wird, nicht geredet werden kann, iſt erſichtlich. An daſſelbe Moment des Begriffes ſchließt ſich *Leibnitz* an, wenn er *anſchauende Erkenntnis* der *ſymboliſchen* entgegenſtellt. Die bekannteſte und am meiſten beſprochene Anwendung des Begriffes iſt wohl diejenige, welche er in der „*intellectuellen Anſchauung*“ *Schellings* gefunden hat, durch deren Annahme *Schelling* die Frage zu erledigen ſuchte, wie es überhaupt zu einem Wiſſen vom Abſoluten kommen könne.

Das abſolute Erkennen kann nur das Erkennen des Abſoluten ſein. Gott weiß

ſich ſelbſt in uns, und dies Wiſſen ſeiner ſelbſt in uns iſt eben die „intellectuelle Anſchauung," daher nicht hervorgebracht vom menſchlichen Bewußtſein, ſondern das Subſtantielle und Ewige unſeres Geiſtes ſelbſt.

Eine tiefer eingehende Beſprechung dieſer Formel dürfte ſich nur an die eingehende Darſtellung des Schelling'ſchen Syſtems anknüpfen laſſen.

Es bleibt noch übrig, die pädagogiſche Wichtigkeit und die methodiſche Anwendung der Anſchauung beim Unterrichte zu betrachten. Wie ſchon erwähnt, werden an dieſem Puncte ſehr häufig ganz verſchiedenartige phyſiſche Vorgänge und methodiſche Beſtrebungen mit einander verwechſelt, und nicht ſelten Hoffnungen an den Gebrauch anſchaulicher Unterrichtsweiſen geknüpft, die ſich nur zum Theil und auf ganz beſtimmten Gebieten des Unterrichts realiſiren können. Ueberhaupt giebt es drei verſchiedene Gebiete der Unterweiſung, in denen die Anſchauung zur Anwendung kommt, aber in jeder derſelben in verſchiedener Bedeutung: die ſogenannte Cultur der Sinne, der eigentliche elementariſche Anſchauungsunterricht und das ganze Gebiet des wiſſenſchaftlichen Unterrichtes, auf dem die „Anſchaulichkeit" immer eine der weſentlichen Forderungen bleibt.

Was die Cultur und Uebung der Sinne betrifft, welche nicht ſelten ſelbſt als ein Moment des Anſchauungsunterrichtes irrthümlich bezeichnet wird, ſo gehört dieſe der häuslichen Erziehung, nicht dem ſchulmäßigen Unterricht an. Zwar iſt es nicht ganz richtig, wenn man geſagt hat, daß die Sinne nicht täuſchen können, daß es vielmehr das Urtheil ſei, welches irre; denn es giebt Sinneseindrücke, welche trotz des beſſern und widerſprechenden Urtheils dennoch fortdauern. So erſcheint der aufgehende Mond auch dem Aſtronomen, obwohl er recht gut weiß, daß die ſcheinbare Größe deſſelben wegen der um einen Erdhalbmeſſer größeren Entfernung von der Erde in der That etwas kleiner iſt als im Meridian, dennoch bedeutend größer als im Mittagskreiſe. Aber, wie Drobiſch in ſeiner gründlichen Beſprechung dieſer und ähnlicher Phänomene (Empiriſche Pſychologie nach naturwiſſenſchaftlicher Methode. Leipzig 1842. S. 103 ff.) gezeigt hat, dieſe Irrthümer gehören nicht dem bewußten Urtheil, ſondern den mechaniſchen Operationen des Denkens an, und reſultiren einfach aus den Geſetzen der Aſſociation und Reproduction, die ſich unmittelbar und auf durchaus unbewußte Weiſe vollziehen. Darum giebt es für ſolche Irrthümer kein anderes Correctiv als die Erfahrung, und dieſe iſt es überhaupt, welcher das Hauptgeſchäft in der Uebung der Sinne überlaſſen bleiben muß. Wenn manche Pädagogen (z. B. Schwarz) umſtändliche Exercitien der Sinne mit ihren Zöglingen vornehmen laſſen wollen, ſo iſt das im Ganzen etwas durchaus überflüſſiges, denn der Umgang mit der Natur, die tägliche Erfahrung an den Dingen der Umgebung ſind, wie die Sinnenſchärfe des Indianers beweiſt, viel beſſere Lehrer der Sinne, als jene pedantiſchen Väter, welche auch da experimentiren wollen, wo ihnen ein größerer Meiſter die Mühe abgenommen hat. Man eröffne nur dem Kinde einen angemeſſenen Anſchauungskreis, man geſtatte ihm nur die nothwendige Bewegung in demſelben, und die Sinne werden geſchärft und geſtärkt werden. Man gebe nur dem Kinde frühzeitig den Griffel und die Bleifeder in die Hand, an denen es ſich ſo gern verſucht, und überlaſſe es dem Kinde ruhig, damit nach Luſt und Belieben zu ſchalten, und man wird bald beobachten können, wie ſich das Anſchauungsvermögen ſtärkt. Man gewähre dem Kinde nur den Schutz vor Uebereizung der Sinne in jeder Art, man beſchränke ſich auf gelegentliche Andeutungen des Richtigeren und man wird für den vorliegenden Zweck das Nöthige gethan haben.

Viel wichtiger iſt es, den Inhalt deſſen, was das Kind ſieht, lebendiger zu machen, durch Hinweiſung auf ſeine Eigenſchaften und Thätigkeiten, ſo wie durch Erzählungen, die das Intereſſe für die Gegenſtände wecken. Hiermit bereiten wir den wirklichen Anſchauungsunterricht vor. Denn, wie Herbart treffend ſagt, man muß den Sinn beim Geiſte faſſen.

Der eigentliche Anſchauungsunterricht iſt ein Theil und eine Seite des Elementar-

unterrichtes. Die Abneigung, welche gegen denſelben in neuerer Zeit ſich geltend gemacht hat, iſt bei der geringen Frucht der bisher auf ihn gerichteten Mühe nicht unbegründet. Aber damit iſt dieſe wichtige Angelegenheit noch nicht erledigt. Es iſt offenbar, daß den bisherigen Verſuchen, ihn in den Schulen einzuführen, eine klare pſychologiſche Grundlage gefehlt hat. Peſtalozzi's Ahnungen und Hoffnungen, die er an den Begriff der Anſchauung knüpft, mußten unerfüllt bleiben, da er ſelbſt die verkehrteſte Anwendung des neuen Princips machte. Es iſt kaum möglich, aus der Ueberfülle widerſprechender Meinungen, die er z. B. in dem Buche: „wie Gertrud ihre Kinder lehrt" niedergelegt hat, eine Vorſtellung davon zu gewinnen, was er als das Weſen der Anſchauung anſah. In dem „Buche der Mütter" aber hat er ein Muſter der Behandlung geliefert, wie ſie nicht ſein ſoll. Unbeſchadet ſeiner ſonſtigen Bedeutung und der Verehrung für ſein ideales Streben, wird dies kaum geläugnet werden können. Aber es ſchwebte ihm doch die Vorſtellung des Richtigen unabläſſig vor der Seele.

Das „ABC der Anſchauung", unter welchem ſich Peſtalozzi den Stufengang und die Summe derjenigen Elemente dachte, die eine geiſtig geſunde und lebendige Auffaſſung der Außenwelt begründen können, iſt bis heute noch nicht aufgeſtellt.*) Auch Herbart hat es vergeblich verſucht. Gleichwohl iſt die Idee eine berechtigte, und ſie wird nur durch die Geſammtentwickelung der Pädagogik realiſirt werden. Daß das intuitive Denken eine nothwendige Seite unſerer geiſtigen Exiſtenz iſt, daß die Anleitung zu einer beziehungsreichen, gegliederten Totalauffaſſung der Dinge alle Elemente einer geiſtigen Zucht in ſich enthalte, iſt bereits gezeigt worden. Es kommt aber hinzu, daß das Kind und das Volk in den untern Schichten der Geſellſchaft auf die anſchauende Erkenntnis vorzugsweiſe angewieſen iſt, und daß eben darum der Anſchauungsunterricht als ein beſonderer Gegenſtand der Elementar- und Volksſchule ſeine hohe Bedeutung hat.**) Es iſt nicht ausreichend, jene geiſtige Zucht, welche die Anſchauung erzielen will, von der anſchaulichen Behandlung aller Lehrobjecte zu fordern. Freilich ſoll dieſe überall herrſchen, aber wir kommen dadurch nicht an das Object ſelbſt, nicht an die Betrachtung der Außenwelt, nicht zur ſinnvollen und das Gemüth bewegenden Auffaſſung der Dinge, in welcher für den praktiſchen Blick, für den Wahrheitsſinn, für die Unterwerfung unter die wohlerkannte Nothwendigkeit, für überlegtes Handeln, für beſonnene Wahl der Mittel zum Zwecke ſo viele Anregungs- und Bildungsmittel liegen. Was ſodann das Bild vermag, hat die katholiſche Kirche zu allen Zeiten erkannt. Haben doch Cyrillus und Methodius durch Bilder ein großes Volk dem Chriſtenthum gewonnen! Auch Göthe hat nicht ohne Grund der Anſchauung in ſeinen pädagogiſchen Idealen eine ſo bedeutſame Stelle gegeben. Es liegt in der concreten Erſcheinung ein Zauber, eine den Geiſt und das Gemüth anſprechende Tiefe göttlicher Wirkſamkeit, der wir nicht ungeſtraft den Rücken wenden. Selbſt als Symbol iſt das Bild von unendlicher, aber in unſern Tagen ſehr wenig beachteter Wichtigkeit. Aber freilich der Anſchauungsunterricht ſoll nicht in mechaniſchen Redeübungen, nicht im gedankenloſen Anſtarren unerkennbarer, überhäufter, ideenleerer, unwahrer Bilder beſtehen, auch nicht in der Anfüllung der Seele mit einer Menge von unverarbeiteten Stoffen, wie weiland Baſedow und früher Comenius darauf ausgiengen, ſondern in einer Geiſt und Herz erweckenden ſinnvollen Anleitung, den Reichthum und die mannigfaltige Weisheit der göttlichen Allmacht und Liebe in der Welt der Natur und des Lebens zu erkennen. Unter den Neuern hat nur Waltz (Allgemeine Pädagogik. Braunſchweig 1852. S. 88) dem Gegenſtande eine ernſte Theilnahme zugewendet. Der Stufengang, den er entwirft, enthält des Trefflichen viel, nur könnte er noch bedeutend vereinfacht werden.

*) Vergl. den Schluß des folgenden Artikels „Anſchauungsunterricht I." Anm. d. Red.

**) Vergl. die etwas abweichende Anſicht des Artikels „Anſchauungsunterricht II."
Anm. d. Red.

Die dritte Sphäre, in welcher von der Anſchauung beim Unterrichte die Rede iſt, umfaßt das Geſammtgebiet aller Wiſſenſchaften. Anſchaulich ſoll aller Unterricht ſein. Waitz hat a. a. O. treffend die Berechtigung dieſer Forderung nachgewieſen. Alles klare Denken beruht auf einer anſchaulichen Gliederung der Vorſtellungsreihen. Dieſe können nur nach Analogie mit ſinnlichen Anſchauungen ſich bilden, wie denn dieſe Analogie bereits in der Sprache angedeutet iſt. Selbſt die rechnende Mathematik ſtützt ſich in ihren Unterſuchungen auf ein Bild des Weges, den die Operationen machen müſſen. Die hiſtoriſchen Wiſſenſchaften bedürfen der anſchaulichen Gruppirung, der Gliederung in der Zeitlinie und in dem Nebeneinander der Ereigniſſe nicht weniger, wenn geordnete hiſtoriſche Ueberblicke gewonnen und der rechte Zuſammenhang in den einzelnen Zeiterſcheinungen erkannt werden ſoll. Aber auch die Sprache und der Unterricht in derſelben kann der Anſchaulichkeit nicht entbehren. Dieſe Anſchaulichkeit liegt nicht bloß in der onomatopoetiſchen Bildlichkeit, welche auf die ſinnlichen Differenzen des Lautes zurückweiſt, ſie prägt ſich noch viel mehr in der Correctheit des Ausdrucks, in der Hervorhebung des Charakteriſtiſchen durch Wahl der treffenden Epitheta, ſowie durch prägnante und eigenthümliche Wortſtellung aus, und läßt uns in dem wohlgegliederten Periodenbau, in der Ueberſichtlichkeit der ganzen Darſtellung, die uns in den Stand ſetzt, in jedem Augenblicke das Verhältnis des Einzelnen zum Ganzen uns zu vergegenwärtigen, das wahre Weſen der eigentlichen Anſchauung deutlich wieder erkennen. (Siehe George a. a. O. S. 347.) Zur Beantwortung der Frage, worin eigentlich die Anſchaulichkeit des wiſſenſchaftlichen Unterrichtes liege, kann die Vergleichung des Anſchaulichen mit dem, was wir auf anderem Gebiete das Plaſtiſche nennen, dienen. Denn beide ſind Correlate. Die Anſchauung iſt ein geiſtiges Geſtalten, das Plaſtiſche iſt das Geſtaltete und zwar das nach vorausgegangener einheitlicher Auffaſſung Geſtaltete. Denn ſo unterſcheiden wir das künſtleriſch Geſtaltete von dem natürlich Geſtalteten, und darin liegt eben die Anſchaulichkeit des Plaſtiſchen, daß der Künſtler jene Beziehungen, die dem Ganzen ein einheitliches Leben geben, nachdrücklicher hervorhebt, ſo daß die Auffindung derſelben und mit ihr die Auffaſſung des Ganzen dem Betrachtenden erleichtert wird, während die Natur unſre Phantaſie nicht ſelten irre leitet und jede Hülfsleiſtung verſagend uns überall nur ſo viel Geſtalt erblicken läßt, als wir ihren Bildungen durch geiſtige Durchdringung Geſtalt gegeben haben.

Daher kommt es, daß Bilder, wenn ſie nicht geradezu ſchlecht ſind, oft weit inſtructiver wirken, als der Blick auf die wirklichen Gegenſtände, daher auch, daß auf denjenigen Gebieten des wiſſenſchaftlichen Unterrichts, die es im eigentlichen Sinne mit anſchaulichen Objecten zu thun haben, wie die Naturwiſſenſchaften und die Geographie, wiederum das Vorzeichnen weit lehrreicher iſt, als die bloße Vorhaltung des Bildes, denn der Zeichner führt uns eben die richtigen Wege, die wir am Bilde erſt aufſuchen ſollen, nöthigt uns, ſie zu verfolgen und deutet oft mit einem kleinen Drucker oder einer unſcheinbaren Linie die Beziehungen an, durch welche der ganze Organismus der Geſtalt erſt verſtändlich wird. Niemand ſollte Geographie und Naturwiſſenſchaften lehren, der nicht zeichnen kann. Doch wir wollen mit dieſen Bemerkungen den folgenden Artikeln nicht vorgreifen, und erinnern, um die Wichtigkeit der Anſchauung für alles Lehren und Lernen in einem mehr bekannten als beachteten Worte auszudrücken, nur noch an den großen Denker des Alterthums, der ſeinen Unterricht denen verſagte, welche der Geometrie nicht kundig waren. Flashar.

Anſchauungsunterricht. (Erſter Artikel.) Peſtalozzi ſchreibt: „wenn ich mich frage: Was habe ich denn eigentlich für das Weſen des menſchlichen Unterrichts geleiſtet? — ſo finde ich: ich habe den höchſten oberſten Grundſatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anſchauung als dem abſoluten Fundament aller Erkenntnis feſtgeſetzt.“ An einer andern Stelle ſpricht er von der „Anerkennung, daß die Anſchauung das abſolute Fundament aller Erkenntnis ſei, mit andern Worten,

daß jede Erkenntnis von der Anſchauung ausgehen und auf ſie müſſe zurückgeführt werden können."

Die Anhänger Peſtalozzi's traten ſeiner Anſicht von der Anſchauung bei. Ein Wortführer derſelben, Dieſterweg, ſchreibt: „Unterrichte anſchaulich." Dieſer Grundſatz „iſt der Hauptgrundſatz des neuern Unterrichts, das Princip des Elementarunterrichts der neuen Schule." Er ſpricht von der Wichtigkeit der „Auffaſſung und Durchführung der immer mehr und mehr ſich geltend machenden Anſicht, daß aller Unterricht ohne Ausnahme auf Anſchauung baſirt werden müſſe."

Iſt die Anſchauung von ſo großer didaktiſcher Wichtigkeit, ſo iſt es doppelt nöthig, den richtigen Begriff dieſes Worts feſt zu ſtellen, eine Feſtſtellung, die aber nicht ganz leicht iſt.

Das Wort Anſchauung ward vom leiblichen Sehen, Schauen des Auges entnommen.

Peſtalozzi ſagt: „Die Anſchauung iſt nichts anderes, als das bloße vor den Sinnen ſtehen der äußern Gegenſtände und die bloße Regemachung des Bewußtſeins ihres Eindrucks." Dies „vor den Sinnen ſtehen" deutet auf die Augen, auf das Sichtbare. Doch ſoll auch dem Ohr ſein Recht geſchehen. „Das einfache vor die Ohren bringen der Töne," ſagt Peſtalozzi, „und die bloße Regemachung des Bewußtſeins ihres Eindrucks durch das Gehör iſt für das Kind ſo gut Anſchauung, als das einfache vor Augen ſtellen der Gegenſtände und die bloße Regemachung des Bewußtſeins durch ihren Eindruck auf den Sinn des Geſichts."

Aber nur beiläufig erwähnt Peſtalozzi fünf Sinne und „ſinnliche Eindrücke" im Allgemeinen, dagegen traten Auge und Ohr allein heraus, da ihm der Gedanke kam, daß „alle unſere Erkenntnis von Zahl, Form und Wort ausgehe." „Alle möglichen Gegenſtände," ſagt er, „haben unbedingt Zahl, Form und Namen, die übrigen Eigenſchaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, beſitzt kein Gegenſtand ſo mit allen andern gemein, ſondern nur mit dem einen dieſe, mit dem andern jene."

Gegen dieſe Anſicht erwiderte man: Peſtalozzi hat nur an das Sichtbare gedacht, da er die Form als eine alles und jedes umfaſſende Kategorie bezeichnete. Es giebt aber unzählige Anſchauungen, welche gar nichts mit Form zu ſchaffen haben, z. B. Honig ſchmecken, Roſen riechen.

Dies einſeitige Hervorheben von Form und Zahl mit Hintanſetzung aller übrigen ſinnlichen Eigenſchaften müßte auch die Anſchauung auf eine Weiſe verſtümmeln, daß ſie nicht Fundament des Begreifens bliebe. Geſetzt, man gebe dem Schüler einen Steinſalzwürfel und er bemerkte an demſelben eben nur die Würfelform, ſo unterſcheidet ſich hienach dieſer Steinſalzwürfel in nichts von einem Glas- oder Holzwürfel. Muß ich aber andere Eigenſchaften, als: Farbe, Durchſichtigkeit, Schwere, Geſchmack ꝛc. berückſichtigen, um den Steinſalzwürfel in ſeiner Totalität aufzufaſſen, ihn adäquat und ſo zu beſchreiben, daß er von jedem andern Würfel mit Sicherheit zu unterſcheiden iſt, dann darf ich auch nicht bloß Form und Zahl in's Auge faſſen.

Sehen wir nun von Peſtalozzi's Hervorheben und Ueberſchätzen von Form und Zahl ab und bleiben bei dem Ausdruck: „Anſchauung", ſo verſteht er darunter vorzugsweiſe das Sehen. Dies iſt ja wie geſagt der urſprüngliche Sinn des Worts. Aber man erweiterte deſſen Begriff und verſtand unter Anſchauung auch die Thätigkeit der andern Sinne. Schon Augnſtinus ſpricht von der Begriffserweiterung des Wortes ſehen (videre). Im eigentlichen Sinn, ſagt er, wird Sehen vom Auge gebraucht. Wir bedienen uns aber dieſes Worts auch in Bezug auf andere Sinne .... Wir ſagen nicht, höre was blinkt, oder rieche wie es glänzt, oder ſchmecke wie es ſchimmert, oder fühle wie es blitzt .... Aber wir ſagen nicht bloß: ſiehe was leuchtet, was nur die Augen empfinden können, ſondern auch: ſiehe was tönt, ſiehe was riecht, ſchmeckt, ſiehe wie hart es ſei ꝛc. Die übrigen Sinne, fährt Augnſtin fort, eignen ſich das Wort „Sehen" an, ſehen iſt ein allgemeiner Ausdruck für alle. — Hiernach wollen wir das

Wort Anschauung nicht bloß auf das Sehen, auf die Empfänglichkeit (Receptivität) des Auges, sondern auch auf hören, riechen, schmecken, fühlen — auf die Empfänglichkeit aller Sinne beziehen. Der Anschauungsunterricht hätte demnach die Ausbildung dieser Empfänglichkeit zur Aufgabe. — Augustinus nennt die Sinne: Thüren seines Fleisches (fores carnis meae); fehlten diese Thüren, so wäre der Mensch völlig einsam, in sich verschlossen, sein Leib wäre das unseligste Gefängnis. Wie tief beklagenswerth ist nicht die Existenz Taubstummer, Blinder, vollends solcher Menschen, die zugleich taubstumm und blind sind!

Es giebt aber ein Nichtbrauchen der leiblich gesunden Sinne, welches jenem Fehlen derselben fast gleich zu stellen ist; von wie vielen Menschen gilt nicht der Ausspruch: sie haben Augen und sehen nicht, haben Ohren und hören nicht. — Dem großen Baco ward es klar, daß die Scholastiker des Mittelalters alle Anschauung vernachlässigten, alle sinnliche Empfänglichkeit für die sie umgebende Schöpfung, und daß sie sich einzig in Worten als in ihrem Lebenselement bewegten, redend, schreibend, lesend, daß Rhetorik, vorzüglich aber Dialektik ihr Eins und Alles war. Den spätern Gegnern der Scholastiker, den Philologen des 15. und 16. Jahrhunderts, pflichtete aber Baco eben so wenig bei, auch sie, sagte er, legen sich auf Wort-, nicht auf Sachstudium. (Verbis studetur non rebus.)

Gegen diese einseitigen Wortstudien, diesen Sinnenschlaf, ankämpfend, verlangte Baco: die Menschen sollten eine Zeit lang erlernte und ererbte Ansichten ganz aufgeben, und sich wie neugeborne Kinder mit klaren Sinnen der Betrachtung der Schöpfung zuwenden. Von einem klaren, wahren sinnlichen Auffassen der Creaturen müsse der Naturforscher zu Naturgesetzen aufsteigen. So solle der unmittelbare innige Verkehr des Menschen mit der Schöpfung wieder hergestellt werden.

Es fällt in die Augen, daß Baco hier dem, was wir Anschauung nannten, das Wort redet, und die wissenschaftliche Stellung derselben bestimmt; Anschauung ist ihm das A der Naturphilosophie. Aber von Anschauungsunterricht ist in seinen Werken nicht die Rede, wohl aber in den Werken eines der größten Pädagogen, in denen des Comenius. Dieser sagt:

Anfangs übe man die Sinne. Mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß der Unterricht beginnen. Das sinnlich Aufgefaßte haftet am festesten im Gedächtnis. —

Es war vorzüglich Baco, welcher den Comenius veranlaßte, die reale Anschauung in's Auge zu fassen. Baco's Instauratio magna nennt er in der Vorrede zu seiner 1633 erschienenen Physik das leuchtendste Werk des anbrechenden neuen Jahrhunderts der Philosophie. Diesem Werke sich anschließend schreibt er: „Wohnen wir nicht eben so gut als die Früheren im Garten der Natur? Warum sollten wir nicht eben so wohl wie sie Augen, Ohren, Nase brauchen, warum durch andere Lehrer als diese unsre Sinne die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollten wir nicht statt todter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen?... Warum sehen wir lieber mit fremden als mit eignen Augen? — Fast Niemand lehrt Physik durch Anschauung (oculari demonstratione) und Experimente, alle unterrichten durch mündlichen Vortrag des aristotelischen Werks oder irgend eines andern. — In Summa: die Menschen müssen so viel als möglich angeleitet werden, ihre Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen, das heißt, sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen, nicht bloß fremde Beobachtungen dieser Dinge und Zeugnisse von denselben. — Die Dinge müssen den Sinnen nahe gebracht werden, Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl, der Anfang des Wissens soll vom Sinnlichen sein, nicht mit einer wörtlichen Darlegung der Dinge, sondern mit realer Anschauung gemacht werden."

Dieser Grundsatz: es müsse die Anschauung der Dinge jeder wörtlichen Darlegung

derſelben vorangehen — er iſt freilich ſehr anſprechend. Als Comenius aber demſelben gemäß lehren wollte, da traten ihm die größten Schwierigkeiten in den Weg. Und wie ihm, ſo auch andern Lehrern, welche ſeine Schulbücher benutzten. In dieſen Büchern, ſagte man, ſei zwar das Princip ausgeſprochen: Lehren des Sachlichen und Sprachlichen müſſe Hand in Hand gehen, aber nicht angegeben, wie dies auszuführen ſei. Den tauſenden von Dingworten konnten ſie freilich in der Schulſtube nur eine kümmerliche Zahl kümmerlicher Dinge entgegenſtellen, dagegen unzähligen Worten keine Anſchauungen zugeſellen. — Dieſe Schulnoth brachte den Comenius auf den Gedanken, ſeinen Orbis pictus herauszugeben, die Welt in Bildern, denen die entſprechenden Wörter beigefügt waren, und kurze Belehrungen über die dargeſtellten und benannten Dinge. Es war freilich dieſe Holzſchnittwelt für die Anſchauung nur ein kümmerliches Surrogat der Welt im Originale, aber das Surrogat erweckte den Wunſch, die Originale zu ſchauen, die Augen aufzuthun zur Betrachtung des Sichtbaren.

So kam es, daß man auf Gymnaſien, welche ſich bisher einzig mit den claſſiſchen Sprachſtudien befaßt hatten, hin und wieder den Orbis pictus als Leſebuch einführte, und, wie Comenius, ein „parallel laufendes Kennenlernen der Dinge und Worte“ bezweckte. Schaffte man auch ſpäter z. B. auf dem Nürnberger Gymnaſium zu St. Aegidien den Orbis pictus wieder ab, weil deſſen „Schneider-, Weber-, Schuſter-, Küchen- und Keller-Latein,“ ſeine „unlateiniſchen Phraſen und Barbarismi“ den Philologen ein Aergernis waren, ſo hatte man ſich durch ihn doch ſo an die Sachwelt gewöhnt, daß Feuerlein, Inſpector jenes Gymnaſiums, nachdem er gemeldet, wie man des Cellarius libellus memorialis ſtatt des Orbis pictus eingeführt, folgendes hinzufügt: „Man wird auf einige Holz- oder Kupferſtiche bedacht ſein, in welchen die mehreren Dinge der lernenden Jugend zum mindeſten in effigie vor Augen zu ſtellen, und was ſie ſeien und wozu ſie dienen zu beſchreiben ſind, deren lateiniſche Benennungen ſie memoriren, damit ſie nicht Worte in's Gedächtnis faſſen, da ſie nicht einmal wiſſen, was die Sache iſt, welche das Wort bedeuten ſoll.... Sonſt wäre nicht übel gethan, wenn man einige Knaben je zuweilen auch ſpazieren auf die Felder und in die Gärten, Hammer-, Säg-, Papier- und andere Mühlen oder in die Werkſtätte zu allerhand Handwerkern und Künſtlern führte, ihnen die instrumenta zeigte und ſagte, wie man ſie heiße und was man damit thue, und dann wie man dieſes und jenes, was ſie in substantia vor Augen ſehen, auf lateiniſch heiße — ihnen beibrächte, das würde ihnen nicht nur die vocabula weit beſſer in's Gedächtnis prägen, die ſie ja nicht anders als mit Verdruß lernen müſſen — ſondern es dient auch im gemeinen Leben und ſteht hernach übel, wann oft ein Gelehrter ſo unwiſſend und unkundig iſt in ſolchen Dingen, die immer je in Geſprächen oder auch ſonſt vorkommen.“

Der Orbis pictus war hiernach auf dem Nürnberger Gymnaſium zwar abgeſchafft, aber nicht das Princip, welches demſelben zu Grunde lag. Ja, inſofern man ſich von den Bildern zu Originalien — zu Feldern, Gärten, Werkſtätten ꝛc. — wandte, zu Natur- und Kunſtanſchauungen, ſo gieng man über den Orbis pictus hinaus.

Der Weg war durch Baco und Comenius gewieſen, fortan verfolgte man ihn und verließ ihn nicht wieder. Die Anſchauung der gegenwärtigen Welt in aller ihrer Mannigfaltigkeit, der Gebrauch und die Uebung der Sinne trat mehr und mehr heraus, und machte ſich den Pädagogen mehr und mehr geltend. — Auf den Schulen A. H. Francke's lehrte man Botanik, Phyſik, Malen, ſelbſt Anatomie — viel weiter gieng Semler in der halliſchen, Hecker in der Berliner Realſchule. Der Name verräth ſchon, wie das anſchauliche, ſinnliche Lernen, das gegenſtändliche, Wurzel gefaßt hatte.

Dann folgte Rouſſeau und drang auf Ausbildung der Sinne und Uebung ſinnlicher Fertigkeiten. An Rouſſeau's Theorie ſchloß ſich vorzüglich die Praxis Baſedow's im Philanthropin an.

Auf Baſedow folgte nun Peſtalozzi, der im Weſentlichen mit Baco und Comenius übereinſtimmte. Wie dieſe wollte er die Menſchen aus dem Sinnenſchlafe wecken, dem

„leeren Maulbrauchen“ ſteuern. Durch den Anſchauungsunterricht ſollte die Sprache erſt einen Gehalt bekommen, in der Sprachwelt ſollten die Menſchen wieder ein treues Abbild der realen Welt, ihres Urbildes erkennen. *)

Peſtalozzi verlangte deshalb von früh auf: Anſchauen und Ausſprechen des Angeſchauten.

Was dem Comenius Noth machte: der Jugend Gegenſtände der Anſchauung zu verſchaffen, das glaubte Peſtalozzi mit einem Schlage durch ſein „Buch der Mütter“ befriedigt zu haben. Nach Anleitung dieſes Buchs, welches den Leib eines Kindes vom Scheitel bis zur Ferſe, Glied für Glied aufführt, ſollte ſchon die Mutter von ihrem Kinde jedes Glied ſeines Leibes betrachten und dann benennen laſſen, und auf ſolche Weiſe ſinnliches Auffaſſen und Ausſprechen des Aufgefaßten zugleich üben.

Als man aber das ganz Unnatürliche dieſer Uebungen inne wurde, ſo verpflanzte man das Anſchauen in die Schulſtuben, und ließ alles, was ſich in denſelben befand, Mobilien und Immobilien, von den Schülern bis in's einzelnſte betrachten und benennen. Im Verfolg verfuhr man gewöhnlich beim Vorzeigen von Pflanzen, Thieren, Steinen, regelmäßigen Körpern und andern Gegenſtänden des Unterrichts auf dieſe Weiſe: der Lehrer hielt den Schülern ein Ding hin, z. B. einen Bergkryſtall; indem ſie es anſchauten, ſagte er vor: „das iſt Bergkryſtall,“ ließ dieſe Worte von den Schülern dreimal nachſprechen, dann beſeitigte er den Bergkryſtall, zeigte hierauf und nannte einen andern Stein, u. ſ. w. u. ſ. w.

So wollte man zugleich den Dingen und ihren Namen, der Anſchauung und der Sprache ihr Recht widerfahren laſſen. Bald aber ward die Anſchauung von der Sprache völlig überwältigt, das richtige Nachſprechen allein berückſichtigt, nach dem richtigen Auffaſſen der Gegenſtände wenig oder nicht gefragt. Ja Peſtalozzi kam zuletzt dahin, daß er in fünf Rubriken, Naturlehre und Naturgeſchichte ſind zwei derſelben, lange Reihenfolgen von Wörtern gab, welche Wörter den Kindern „bis zur Unvergeßlichkeit“ eingeprägt werden ſollten. Von den durch die Wörter bezeichneten Gegenſtänden iſt aber nicht die Rede, von Anſchauungen, von welchen doch nach Peſtalozzi's eignen Worten „alle Erkenntnis ausgehen ſoll.“

Sehen wir von dieſem Extrem ab, da Peſtalozzi ſich ſelbſt untreu wird. So untreu wird er ſich, daß er ſogar ſagt: da in der Sprache die ganze Welt der Anſchauungen ſich abſpiegle, ſo „benütze er ſie und ſuche am Faden ihrer ausgeſprochenen Töne beim Kinde eben die Eindrücke wieder hervorzubringen, welche beim Menſchengeſchlechte dieſe Töne gebildet und veranlaßt haben.“ Subſtantiva gelten ihm nun ſtatt der Anſchauung von Dingen, Adjectiva ſtatt der Anſchauung dinglicher Eigenſchaften. Auf ſolche Weiſe wäre jedes Kind ein reicher Erbe der Vorwelt, ohne alle Mühe des Erwerbens; Worte wären ſiquide zahlbare Anweiſungen auf das durch ſie Bezeichnete. Aber Natur und Geſchichte proteſtiren gegen die Zahlung und geben nur dem, der da hat **).

Ward aber auch beim Unterricht Wort mit Anſchauung verbunden, ſo fragte man doch, wie erwähnt, meiſt ſehr wenig nach der Frucht des Anſchauens ſelbſt, vielmehr nur nach dem präciſen Nachſprechen der Worte, welche der Lehrer beim Zeigen vorgeſprochen; ja man glaubte: ein tadelloſes Nachſprechen ſei eben die reife Frucht und Probe des Anſchauens. Gegen dieſe grundfalſche Anſicht ſprach Fichte ſchon ſehr treffend. „Im Felde der objectiven Erkenntnis, ſagt er, die auf äußere Gegenſtände geht, fügt die Bekanntſchaft mit dem Wortzeichen, der Deutlichkeit und Beſtimmtheit der innern Erkenntnis für den Erkennenden ſelbſt durchaus nichts hinzu, ſondern ſie erhebt dieſelbe bloß in den völlig verſchiedenen Kreis der Mittheilbarkeit für andere. Die

*) „Die Sprache iſt aber nicht bloß eine lebendige Abſpiegelung der äußern Welt der Erſcheinungen ſondern auch der innern Welt der Menſchen ꝛc.“

**) Raumer, Geſch. der Pädagogik 2, 406. Dritte Aufl.

Klarheit jener Erkenntnis beruht gänzlich auf der Anſchauung, und dasjenige, was man nach Belieben in allen ſeinen Theilen, gerade ſo wie es wirklich iſt, in der Einbildungskraft wieder erzeugen kann, iſt vollkommen erkannt, ob man nun dazu ein Wort habe oder nicht. Wir ſind ſogar der Ueberzeugung, daß jene Vollendung der Anſchauung der Bekanntſchaft mit dem Wortzeichen vorausgehen müſſe, und daß der umgekehrte Weg gerade in jene Schatten- und Nebelwelt, und in das frühe Maulbrauchen, welche beide Peſtalozzi mit Recht ſo verhaßt ſind, führe, ja daß der, der nur je eher je lieber das Wort wiſſen will, und der ſeine Erkenntnis für vermehrt hält, wenn er es weiß, eben in jener Nebelwelt lebt, und bloß um deren Erweiterung bekümmert iſt." So Fichte.

Wer einen Menſchen ſah, und ſein Bild innerlich ſo feſt auffaßte, daß er ihn nach dem inneren Bilde malen könnte, wer eine Melodie, die er hörte, aus dem Kopfe richtig ſingen kann, wer Eſſig roch und ihm bei der Erinnerung an den Geruch das Waſſer im Munde zuſammenläuft, deſſen Anſchauungen ſind gewiß probefeſt, wenn er ſie auch nicht in Worte überſetzt.

Fragte man nun bei dem gewöhnlichen Anſchauungsunterricht wenig nach dem richtigen, feſten Auffaſſen der Gegenſtände, dagegen faſt allein nach dem genauen Nachſprechen deſſen, was der Lehrer beim Vorzeigen der Gegenſtände vorſagte, ſo trieb man vielmehr nur Sprechübungen, nicht Uebungen der Anſchauung. Man arbeitete auf den Schein, gab Worte, ehe ſich die Bilder der Dinge eingeprägt hatten, leere Worte. Nur wenige ſchienen eine Ahnung davon zu haben, welcher ſtillen und oft wiederholten ſinnlichen Anſchauung es bedürfe, damit ſich der Schüler ein bleibendes klares Bild des angeſchauten Gegenſtandes aneigne, wenige zu bemerken, daß dieſer Einbildungsproceß durch das Hineinreden der Lehrer und Redenlaſſen der Schüler nur geſtört würde, daher am beſten ſchweigend geſchehe, und das Wort erſt nach völliger geiſtiger Aneignung des angeſchauten Gegenſtandes eintreten dürfe. —

Man fragte Peſtalozzi*), warum doch die Kinder ſprachlos geboren würden, erſt nach dreiviertel Jahren etwa reden lernten, warum man dem acht Tage alten Kinde ein Licht hinhalte und nicht dreimal, ſondern hundertmal vergeblich „Licht" vorſagen würde, weil es gewiß nicht verſuchen werde, das Wort nachzuſprechen. Ob wir hierdurch nicht von hoher Hand den Fingerzeig erhielten, daß Zeit nöthig ſei, wenn die äußere ſinnliche Anſchauung innerlich angeeignet werden ſolle, ſo daß das Wort erſt als eine reife Frucht der ausgetragenen innern Anſchauung hervortrete? — —

Ueberblicken und vervollſtändigen wir unſere Darlegung.

Die fünf Sinne ſind die leiblichen Organe der Anſchauung. Sie allein erzeugen aber noch keine Anſchauung. In meinen Augen können ſich Menſchen, Häuſer, Bäume u. ſ. w. abſpiegeln, iſt aber meine Seele mit Anderm ganz beſchäftigt, z. B. mit der Löſung einer mathematiſchen Aufgabe, ſo bemerke ich jenes Abſpiegeln gar nicht. Eine Anſchauung jener Gegenſtände verlangt, daß ich auf dieſelben merke, daß meine Seele auf ſie gerichtet ſei im Augenblicke, da ſie ſich im leiblichen Auge abſpiegelt. Die Anſchauungen ſind daher leiblich geiſtige Acte, da der Menſch ſich durch ſeine Sinne die Objecte der Sinne aneignet, Sichtbares durch die Augen, Hörbares durch die Ohren u. ſ. w. Ich ſehe einen Apfel an, ſchließe dann die Augen, und nun ſehe ich den Apfel innerlich, er ſteht mir, wie man zu ſagen pflegt, vor der Seele. Ich höre ein Lied ſingen, der Geſang hat aufgehört, aber in meinem Innern kann ich ihn wiederholen. Aehnlich iſt es bei den Anſchauungen durch die andern Sinne.

Die lateiniſche und deutſche Sprache haben für den Anſchauungsproceß und ſein Reſultat ſehr bezeichnende Worte, welche — wie das Wort Anſchauung — zunächſt nur vom Sehen entnommen und dann auf die andern Sinne übertragen ſind. Imagi-

*) Raumer, Geſch. der Pädagogik 2, 443. Dritte Aufl.

natio, Einbildungskraft iſt die Kraft, imagines, Bilder einzubilden (imaginari); dies Einbilden geſchieht aber durch die eben beſprochene und durch Beiſpiele erläuterte Anſchauung, durch ſie wird des äußerlichen ſinnlichen Gegenſtandes Bild unſerm Gedächtnis auf wunderbare Weiſe angeeignet. Dies Bild iſt fortan mein. Dein Vater, der vor fünfzig Jahren ſtarb, und dir ſeitdem aus den Augen verſchwand, er ſteht heute noch lebendig vor deiner Seele, du kannſt ihn dir vorſtellen. Daher der Name Vorſtellung auch für dieſe Bilder, welche im Gedächtnis leben, wie in einer ſelbſtändigen innern Welt, in einem Mikrokosmus, welcher das Ebenbild des Makrokosmus iſt. Bilder Ein und derſelben Gegenſtände leben im Gedächtniſſe unzähliger Menſchen, z. B. die Bilder von Sonne, Mond ꝛc.

Was nun durch Anſchauungen aller Art dem Gedächtnis eingebildet, innerlich geworden iſt, die Vorſtellungen (Bilder), die ſo verſchieden ſind nach den Sinnen, durch welche —, und nach den Gegenſtänden, von welchen ſie entnommen werden, ſie können wieder geäußert, ausgebildet werden auf mannigfaltige Weiſe. Denn jedem ſinnlich empfangenden Organ iſt gewöhnlich nicht bloß Ein Organ zur äußern Darſtellung zugeſellt, ſondern mehrere. Was mein Auge geſchaut, kann ich Andern nicht bloß durch das Wort beſchreibend mittheilen, ich kann ja z. B. einen Menſchen, deſſen Bild vor meiner Seele ſteht, auch malend abbilden, kann ſeine Geberden, ſein Sprechen nachahmen u. ſ. w.

Es iſt daher einſeitig, wenn der gewöhnliche Anſchauungsunterricht die erzeugten Vorſtellungen nur durch Worte äußern und mittheilen will, er ſollte ſo viel möglich auch die andern Organe und Weiſen der Darſtellung in's Auge faſſen. —

Durch eine äußere Darſtellung der innern Bilder kann man erfahren, ob derſelbe Gegenſtand verſchiedenen Menſchen auf gleiche Weiſe erſcheint. Wenn z. B. ein Maler jemand malt und viele Betrachter das Gemälde ſprechend ähnlich finden, ſo beweist dies, daß der Gemalte den Betrachtern und dem Maler auf dieſelbe Weiſe erſcheint. —

Doch haben keineswegs alle Menſchen die gleiche Gabe der Auffaſſung, des Anſchauens. Wie verſchieden iſt bei verſchiedenen die Schärfe der Sinne! Wie iſt der eine fernſichtig, der andere kurzſichtig, wie ſieht der eine klar das Kleinſte, der andere nicht. Noch wichtiger iſt der qualitative Sinnenunterſchied unter den Menſchen. Der eine hat ein Auge für Pflanzen, der andere für Thiere, der dritte für Kunſtwerke u. ſ. w., der eine hat das feinſte muſikaliſche Gehör, dem andern fehlt aller Sinn für Muſik u. ſ. w.

Der treffliche Cüvier ſagt von der Anſchauung: „Die Einwirkung der äußern Gegenſtände auf das Bewußtſein, die Erregung einer Empfindung, eines Bildes iſt ein undurchdringliches Geheimnis für unſern Verſtand.“

Die innere Wunderwelt des Menſchen aber, welche durch die geheimnisvollen Anſchauungen erſchaffen wird, könnte nicht wahrer, feiner und lebendiger geſchildert werden, als es vom großen Kirchenvater Auguſtinus geſchieht. Er ſchreibt in ſeinen Confeſſionen (Lib. X. Cap. 8): „Ich trete in die weiten Paläſte des Gedächtniſſes, in welchen Schätze unzähliger Bilder (imaginum) entnommen von ſinnlich geſchauten Dingen aller Art . . . .

„Von hier aus befehle ich, daß die Bilder hervortreten, welche ich nur immer will. Einige zeigen ſich auf der Stelle, andere laſſen ſich länger aufſuchen und werden gleichſam aus verſteckteren Orten heraufgeholt; einige ſtürzen in Haufen hervor; während nicht ſie, ſondern ganz andere verlangt wurden, ſpringen ſie herzu, als ſprächen ſie: ſind wir etwa gemeint? Und ich entferne ſie mit meiner geiſtigen Hand aus den Augen meiner Erinnerung, bis das klar hervortritt, was ich begehre und aus der Verborgenheit mir vor die Augen tritt. Einige ſtellen ſich leicht und in geordneter Folge, ſobald ſie verlangt werden, die vorangehenden machen den folgenden Platz, tauchen unter, um, ſobald ich will, wieder aufzutauchen. — Im Gedächtnis ſind alle Vorſtellungen des Einzelnen wie der Geſchlechter aufbewahrt, deren jede durch den ihr eigenen Eingang

eingeführt ist. So das Licht und alle Formen und Farben der Körper durch die Augen; Töne aller Art durch die Ohren; alle Gerüche durch den Eingang der Nase, alle Geschmäcke durch den Eingang des Mundes, durch das Gefühl des ganzen Leibes aber was hart, was weich, was warm oder kalt, mild oder rauh, schwer oder leicht. Dies Alles nimmt das Gedächtnis gleich einer großen Höhle mit geheimen, mir unbegreiflichen, unbeschreiblichen Ausläufern auf, um sich dessen, wenn es nöthig, zu erinnern und es wieder vorzunehmen; ein jedes geht durch seine Thür in dasselbe ein und wird darin niedergelegt. Aber die sinnlich geschauten Dinge selbst gehen nicht ein, sondern nur ihre Bilder sind da der Denkkraft gegenwärtig, die sich ihrer erinnert. Auf welche Weise aber diese Bilder gebildet seien, wer kann das sagen, wiewohl es klar ist, durch welche Sinne sie entführt und in's Innere eingebracht wurden. — Bin ich auch im Finstern und in der Stille, so stelle ich mir doch in meinem Gedächtnis Farben vor, sobald ich will, und unterscheide schwarz und weiß und andere Farben von einander, sobald ich will: und hierbei drängen sich nicht Töne ein und stören meine Betrachtung des durch die Augen Empfangenen, da diese Töne doch auch im Gedächtnis und wie an einem andern Ort versteckt sind. Denn auch sie rufe ich herbei, wenn mir's beliebt und alsbald sind sie da. Und ich singe innerlich so viel ich will bei ruhender Zunge und schweigender Kehle, und die Bilder jener Farben, welche doch zugleich im Gedächtnis sind, treten nicht dazwischen, unterbrechen nicht, wenn dieser andere Schatz hervorgeholt wird, welcher durch die Ohren hereingekommen. Ebenso erinnere ich mir nach Gefallen, was durch die übrigen Sinne eingeführt und eingesammelt ist und unterscheide den Geruch der Lilien von dem der Veilchen, ohne zu riechen, und ohne im Augenblick etwas zu schmecken oder zu fühlen, ziehe ich in der Erinnerung den Honig dem Most, das Milde dem Rauhen vor. — Innerlich thue ich dies, in den ungeheuren Räumen meines Gedächtnisses. In diesen sind mir Himmel, Erde und Meer gegenwärtig mit allem, was ich auf ihnen geschaut.

„Groß ist diese Macht des Gedächtnisses, übergroß mein Gott, es ist ein weites, unendliches Heiligthum. Wer hat es ergründet? Und doch ist es eine Kraft meines Geistes, zu meiner Natur gehört es — aber ich selbst fasse mein ganzes Dasein nicht.

„Oft regt sich in mir Verwunderung hierüber, Staunen ergreift mich. Und die Menschen gehen hin, hohe Berge, ungeheure Fluten des Meeres, breite Ströme, den weiten Ocean, die Kreisung der Gestirne zu bewundern, sich selbst aber beachten sie nicht. Auch wundern sie sich nicht, daß ich dies Alles, da ich es aussprach, nicht mit Augen sah, und doch könnte ich es nicht aussprechen, wenn ich nicht Berge und Fluten und Flüße, die ich gesehen . . ., innerlich in meinem Gedächtnisse sähe in so ungeheuren Räumen, als sähe ich sie außer mir. Dennoch habe ich sie, da ich sie mit den Augen schaute, durch das Sehen nicht in mich aufgenommen, nicht sie selbst sind in mir, sondern nur ihre Bilder."

So schildert Augustinus tief ergriffen die Wunderwelt des Gedächtnisses, den unergründlichen Reichthum von innern Bildern, welche die anschauenden Sinne von den sinnlichen Gegenständen entnommen; er schildert, was er erlebt, nicht erlernt hat. —

Denn von einem besondern schulmäßigen Anschauungsunterricht ist in Augustins Confessionen, wie sich denken läßt, nicht die Rede. Dagegen erzählt er, wie er als Kind sprechen gelernt, und den Erwachsenen abgesehen und abgehört, mit welchen Namen sie bestimmte Dinge benannten.

Eine Unzahl von Dingen und entsprechenden Worten lernt das Kind so durch die ihn umgebenden älteren Menschen, vor allem durch Vater und Mutter kennen, ehe es nur die Schule betritt. Diese Uebungen des Anschauens und Sprechens erscheinen so ganz natürlich, so harmlos und anspruchslos, verglichen mit dem sogenannten gewöhnlichen methodischen Anschauungsunterricht in unsern Schulen, der nur zu oft pedantisch und langweilig, zudem fruchtlos ist, wenn durch ihn dem Gedächtnis keine klaren und bleibenden Bilder eingeprägt werden.

Sollen denn, fragte man, in Schulen die Uebungen der Anſchauung ganz zurücktreten? Ich antworte: ſolche hölzerne methodiſche, ich ſage methodiſche, ſtundenlange Uebungen an Tiſchen und Bänken der Schulſtube mögen ja zurücktreten, ja meiſt alles Ueben nur um zu üben. Noch mehr: alles Ueben, das zuletzt nur im leeren Wortbrauchen üben ſoll. Der Maler übt nicht ſein Auge, der Muſiker übt nicht ſein Ohr, nur um ſie zu üben. Daſſelbe gilt von Schülern, die z. B. in Naturkunde und Zeichnen gehörig unterrichtet werden. Sie üben gewiß die Augen, und wie ſich dieſe in die Gegenſtände tiefer und tiefer hineinſehen, ſo entwickelt ſich in ihnen auf's natürlichſte ein an Feinheit wachſender Ausdruck für das, was ſie ſchauen, und die Gabe mannigfaltiger künſtleriſcher Darſtellung der innern Bilder.

Daſſelbe gilt vom Ohr. Wenn ein Schüler des Sebaſtian Bach ein Klavierſtück lernen ſollte, ſo ſpielte es ihm der Meiſter vor und ſagte: ſo muß es klingen. Das Gehörte (durch das Ohr Geſchaute) prägte ſich dem Schüler feſt ein, es ſtand ihm beim Einüben immer vor der Seele und ließ ihn nicht ruhen, bis er das Stück möglichſt ſeinem Vorbilde gemäß ſpielte.

Was hier nur kurz angedeutet werden kann, wird in den Artikeln: Sinnenübungen, Naturgeſchichte u. a. weiter ausgeführt werden. —

Vielen Lehrern, denen der Anſchauungsunterricht obliegt, möchte ich noch zum Schluß zurufen: Sucht, was ihr ſucht, aber da iſt es nicht zu finden, wo ihr es ſucht.

Quaerite quod quaeritis: sed ibi non est ubi quaeritis *).

K. von Raumer.

Anſchauungsunterricht. (Zweiter Artikel.) **) Mit welchem Eifer die Philanthropen des vorigen Jahrhunderts auf Verbeſſerung des Schulweſens bedacht waren, iſt allgemein bekannt. Sie wollten die Schulen, in welchen vielfach todter Gedächtniskram und mechaniſche Abrichtung herrſchend war, in Anſtalten umwandeln, durch welche die Geiſteskräfte der Kinder ſtatt abgeſtumpft, vielmehr geweckt und geſchärft und ſo der „gemeine Mann" auf eine höhere Stufe geiſtiger Entwicklung gehoben werden ſollte. „Volksaufklärung" war daher ihr Loſungswort und als vorzüglichſtes Mittel hiezu erſchien ihnen Entwicklung der Denkfunction, Verſtandesbildung. So kamen die ſogen. Verſtandes- oder Denkübungen auf, die mit ungemeinem Eifer betrieben wurden. Man hatte es dabei anfangs nicht auf Mittheilung von materiellem Wiſſen, auf poſitive Kenntniſſe abgeſehen; das war Nebenſache; man glaubte in der Flucht vor dem „todten" Stoff, der bisher die Schulen beherrſcht hatte, nicht weit genug gehen zu können. Indeſſen machte der Stoff doch bald ſein natürliches Recht wieder geltend; es mußte klar werden, daß jede Denkfunction einen Gegenſtand vorausſetzt, an dem ſie ſich vollzieht und daß, wenn nun einmal die Denkübungen ein materielles Subſtrat erheiſchen, es als paſſend erſcheine, dazu einen Gegenſtand zu wählen, deſſen Kenntnis für das Kind nützlich und nothwendig ſei. So machten denn die ſogen. „reinen" oder „unmittelbaren Denkübungen" den „angewandten" Platz. Von hier aus war dann aber der Schritt zur völligen Beſeitigung der „Denkübungen" in der That nicht mehr groß. Wie konnte die Schule den Vorwurf, der in dieſen „Denkübungen" lag, daß ſie ohne dieſen neuen anmaßenden Eindringling an und für ſich ſelbſt nothwendig eine Anſtalt der Gedankenloſigkeit ſei, ſich gefallen laſſen? Es mußte das Bewußtſein und die Ueberzeugung erwachen, daß die allgemeinen Lehrgegenſtände der Volksſchule an

*) Näheres über den Anſchauungsunterricht habe ich in meiner Geſchichte der Pädagogik geſagt. Vgl. den Artikel: „Bildung der Sinne" (Th. 3, 426. Dritte Aufl.). Aus dieſem und aus der Charakteriſtik Peſtalozzi's (Ebendaſ. 2, 403 ff.) iſt in gegenwärtigem Artikel manches entnommen.

**) Anm. der Red. Bei der Wichtigkeit des Gegenſtandes hält es die Red. für angemeſſen, noch einen zweiten Artikel über denſelben folgen zu laſſen, der ihn zum Theil noch von andern Seiten beleuchtet und die neuere Literatur ausführlicher berückſichtigt.

und für ſich wohl geeignet und vollkommen ausreichend ſeien, den Verſtand der Kinder zu wecken und zu üben und daß es alſo iſolirter Verſtandesübungen nicht bedürfe, ja daß dieſe ſogar ſchädlich ſeien. Je mehr man deswegen, hauptſächlich in Folge der durch Peſtalozzi gegebenen Anregung, anfieng, alle einzelnen Lehrfächer der Volksſchule methodiſch durchzuarbeiten und je mehr der todte Mechanismus durch ein verſtandesmäßiges Lehrverfahren verdrängt wurde, deſto mehr mußten jene iſolirten „Verſtandesübungen" von den Lehrplanen der Volksſchule wieder verſchwinden.

An die Stelle des Formalismus der Denkübungen trat nun aber ein Formalismus anderer Art. Peſtalozzi erkannte richtig, daß das Element und Fundament alles Erkennens die Anſchauung ſei, daß alles Erkennen von ihr ausgehen und auf ſie zurückführen müſſe. Daraus ergab ſich die Folgerung, daß der erſte Kindesunterricht ſich ganz auf dem Boden der Anſchauung bewegen müſſe, dies um ſo mehr, wenn das Kind, wie es in der Regel bei unſeren Volksſchülern der Fall iſt, noch gar nicht gelernt hat, richtig anzuſchauen, wenn der Kreis ſeiner Anſchauungen und Vorſtellungen ein ſo beſchränkter iſt und es denſelben ſo ſehr an Beſtimmtheit, Klarheit und Ordnung gebricht. Zugleich faßte man die Thatſache in's Auge, daß auch das Sprachvermögen der Kinder, welches ja im innigſten Zuſammenhang mit dem Anſchauungsvermögen ſteht, indem das Wort der Ausdruck und die Vollendung der Anſchauung iſt, noch ſehr unvollkommen ausgebildet ſei. Man glaubte daher, vor allem eigentlichen Unterricht erſt alle dieſe Mängel ergänzen und ſo das Kind unterrichtsfähig machen zu müſſen. So kam man auf den Gedanken eines propädeutiſchen Anſchauungscurſus, eines von den übrigen Schulpenſen iſolirten Anſchauungs- und Sprachunterrichts, der zuerſt neben, dann an die Stelle der iſolirten Verſtandesübungen trat, und bei dem der Stoff, an welchem die Anſchauungskraft geübt werden ſollte, zunächſt wie bei den Verſtandesübungen Nebenſache war.

Es läßt ſich nun hier ſogleich die Frage aufwerfen, ob nicht das Ehrgefühl der Volksſchule gegen dieſen Anſchauungsunterricht ebenſo reagiren müſſe, wie gegen die Verſtandesübungen, ob es nicht der Beruf der Volksſchule ſei, den Vorwurf, der im Daſein dieſes neuen Fachs, das eigentlich kein Fach iſt, für ſie liegt, durch eine höhere Entwicklung und Steigerung ihrer Unterrichtskraft zu beſeitigen und ſo daſſelbe überflüſſig zu machen. Sie hat den in den Denkübungen involvirten Vorwurf des Mangels an Verſtändigkeit durch methodiſches Lehrverfahren, durch mehr verſtandesmäßige Betreibung der ihr zugehörigen Lehrpenſen beſeitigt, wobei ſie vielleicht nur in das Extrem einſeitiger Verſtändigkeit und zu großer Abſtractheit gefallen iſt. Ließe ſich nicht auch der Vorwurf des Mangels an Anſchaulichkeit des Unterrichts auf ähnliche Weiſe beſeitigen und ſo ein eigener Anſchauungsunterricht überflüſſig machen? Sind denn ihre Lehrfächer rein abſtract? ruhen ſie nicht auch weſentlich auf dem Boden der Anſchauung? iſt es eine ungegründete Behauptung, daß dieſelben ſämmtlich ſich anſchaulich betreiben laſſen und betrieben werden ſollen? iſt es unmöglich, in der elementariſchen Behandlung derſelben ſo tief herabzugehen, als es etwa die geiſtige Entwicklungsſtufe, auf der die Recruten unſerer Landſchulen ſtehen, erfordert? ſind nur ſie nicht im Stande, das zu thun, was im Grund jeder Lehrgegenſtand in gewiſſem Maße thun muß, nämlich die Lernenden durch ſich ſelbſt unterrichtsfähig zu machen? Freilich, wäre der Stoff, den man dem Anſchauungsunterricht zu Grund legt, von der Art, daß er, wie die andern Schulpenſen, für die Lebensbeſtimmung der Kinder nothwendig wäre, dann wäre es ein anderes, dann wären wir genöthigt, dieſes Lehrfach in den Lehrplan unſerer Volksſchulen aufzunehmen; aber man erklärt ja den Anſchauungsunterricht nicht um ſeines materiellen Gehalts, ſondern bloß um ſeines formellen Nutzens willen für nothwendig, woraus ſich die unwiderſprechliche Folgerung ergiebt, daß er überflüſſig iſt, wenn dieſer Nutzen ſich auf anderem Weg und vielleicht beſſer erreichen läßt. Doch, dem ſei, wie ihm wolle, jedenfalls hat man ein Moment ganz überſehen, das bei unſerer Frage ſehr ſchwer in's Gewicht fällt. Die elementare Geiſteskraft der Anſchauung, ſagt man, ſoll

durch den Anſchauungsunterricht geweckt, geübt und geſchärft werden. Sonſt weiß man ſo nachdrücklich von der Wichtigkeit der Perſönlichkeit des Lehrers zu reden. Iſt ſie etwa hier bedeutungslos? iſt ſie nicht gerade hier, bei dieſen Kleinen, die von der Mutter Schoß herkommen, das eigentliche Lebensprincip? weiß man nichts davon, wie gerade hier das Feld iſt, wo die Liebe ihre den Geiſt entbindende und aus ſeinem ſtarren Fürſichſein befreiende Kraft beweist, wie ſie gleichſam in die Tiefen der andern Perſon hinabſteigt und den Geiſt weckt, ihn gegen die Außenwelt aufſchließt und zum Betrachten und zur Receptivität überhaupt anregt? Soll der Anſchauungsunterricht ein Surrogat für dieſe Kraft ſein? Kann er es ſein? Wird er ohne ſie nicht ein (methoden-) geſetzliches Werk ſein? und wird das Geſetz der Methode nicht wie alles Geſetz dem Kind Furcht und Pein machen, ſo daß ſich ſein Geiſt davon zurückzieht und noch mehr in ſich ſelbſt verſchließt? Wird dagegen ein Lehrer mit dem Geſetz der Liebe im Herzen, dabei, wie ſich von ſelbſt verſteht, mit der nöthigen didaktiſchen Weisheit ausgerüſtet, nicht im Stande ſein, mit den gewöhnlichen Lehrfächern, die, wie zugegeben werden muß, möglichſt elementariſcher Behandlung fähig ſind, das zu erreichen, was man mit dem Anſchauungsunterricht erreichen will?

Doch, gehen wir nach dieſer vorläufigen Bemerkung zu einer kritiſchen Ueberſicht der Literatur unſeres Gegenſtandes über und heben ohne erſchöpfende Aufzählung, die für uns zwecklos wäre, bloß die hauptſächlichſten Schriften hervor. Der Vater des neueren Anſchauungsunterrichtes iſt Peſtalozzi*). Er gab den erſten Impuls zu der bis heute immer reichlicher wuchernden Literatur durch ſein Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. (Ohne Namen des Vfs.) Zürich, Bern und Tübingen 1803.

Dieſe Schrift hat einen rein formalen Zweck, „ſie ſucht," wie die Vorrede S. V. ſagt, „nichts anders, als die Mütter auf dem Wege, den Gottes Vorſehung zur erſten Entwicklung der Anlagen der Kinder ihnen ſelbſt vorgezeichnet, zu erhalten und ſie durch Befolgung deſſelben in den Stand zu ſtellen, die Kraft der Kinder zum Bemerken und Reden auf die einfachſte, leichteſte und mit den Bedürfniſſen der intellectuellen und ſittlichen Bildung am meiſten übereinſtimmende Art in ihnen zu entwickeln." Zum Gegenſtand der Uebungen im Bemerken und Reden nimmt ſie den Körper des Kindes; „denn," ſagt Peſtalozzi (Vorr. S. VI.), „da nicht äußere Gegenſtände, die das Kind ſieht und hört, ſondern es ſelbſt, es ſelbſt, indem es ſich ſelbſt fühlt, es ſelbſt, indem es ſich in der ganzen Unbehülflichkeit ſeines erſten Daſeins fühlt, es ſelbſt, indem es ſich als den Vorwurf der mütterlichen Beſorgung und Liebe in dieſer Unbehülflichkeit fühlt, ſelbſt der erſte Vorwurf ſeines Bewußtſeins und ſeines Bemerkens iſt, ſo fängt mein Buch ſeine Anleitung, die Kräfte des Kindes zum Bemerken und Reden zu entwickeln, auch mit dem in's Aufgaſſen ſeiner ſelbſt, ſeines Körpers an." Dies geſchieht nun in folgenden 10 Uebungen:

1. Zeigen und Benennen der äußern Theile des Körpers. (Auf 20 Seiten nichts als Namen von Körpertheilen.) 2. Lage jedes dieſer Theile, d. h. was für andere Theile um jeden herumliegen. 3. Zuſammenhang der Theile. 4. Angabe der Theile, welche am Körper einfach, gedoppelt, vierfach u. ſ. w. da ſind. 5. Eigenſchaften jedes Theils. 6. Zuſammenſuchen der Theile, die irgend eine der genannten Eigenſchaften mit einander gemein haben, z. B. derer, die rund, rundlich, ſpitzig, gebogen, weiß, ſchwarz, hart, weich u. ſ. w. ſind. 7. Verrichtungen jedes der Theile, wie und bei was für Gelegenheit dieſelben ſtatthaben, z. B. mit dem Kopf ſchütteln, winken, die Stirn runzeln, mit den Augen ſehen, ſie öffnen und ſchließen u. ſ. w. 8. Das Weſentliche, was zur Beſorgung des Körpers gehört. 9. Der vielſeitige Nutzen der dem Kind bekannten Eigenſchaften der Theile des Körpers. 10. Die Mutter lehrt das

*) Comenius und Baſedows Bilderbücher hatten, wie Palmer (Ev. Pädag. 2. Aufl. S. 552.) richtig bemerkt, einen materiellen, realiſtiſchen Zweck.

Kind alles bisherige zuſammenfaſſen und jeden Körpertheil in ſo weit beſchreiben, als es ihn beſtimmt kennen gelernt hat.

Peſtalozzi war übrigens nicht der Meinung, als wenn der menſchliche Körper der einzige Gegenſtand beim Unterricht im Bemerken und Reden ſein ſolle; „im Gegentheil muß ſie, die Mutter (Vorr. S. VIII. f.), den ganzen Kreis der Gegenſtände, die die Sinne des Kindes nahe berühren, nach eben dieſen Geſichtspuncten (wie beim menſchlichen Körper) in's Auge faſſen — und mit dem Kind behandeln.“ Er verſpricht auch, „die weſentlichſten Gegenſtände, die dem Kind am nächſten liegen und zur Entwicklung, Stärkung und Belebung der Kräfte ſeines Bemerkens und Redens vorzüglich geſchickt ſind, in eben dieſer Reihenfolge von Uebungen zu bearbeiten.“ Indeſſen iſt auf das erſte Heft des Buchs der Mütter kein zweites gefolgt.

Die moderne Literatur über Anſchauungsunterricht in Verbindung mit Denk- und Sprechübungen war nun alſo eröffnet. Uebung der formellen Kraft, der Anſchauungs-, Denk- und Sprechkraft, war als zu erſtrebendes Ziel geſteckt, Ausgehen von dem dem Kind ſinnlich und räumlich Zunächſtliegenden leitendes Princip. Bis heute iſt dieſes Princip maßgebend geblieben und noch iſt die Erkenntnis nicht durchgedrungen, daß es der Natur nicht abgelauſcht iſt, vielmehr dem Entwicklungsgang des kindlichen Geiſtes, wie dem Weſen des geiſtigen Bildungsproceſſes widerſtreitet. Gerade das Gefühl der Bedürftigkeit, der Armut an innerer geiſtiger Habe, auf welches Peſtalozzi recurrirt, läßt die eigene Perſon in den Augen des Kindes gleichſam verſchwinden und macht, daß ſeine Receptivität mit ihrer ganzen Kraft nach außen ſich aufſchließt. Das Kind breitet ſeine Arme ſo zu ſagen mit Inbrunſt gegen die Objectivität aus, es möchte ſie umarmen und in ſeinen Beſitz umwandeln, um ſo ſeiner Perſönlichkeit zu innerlicher Subſtantialität zu verhelfen. Führt man ihm nun ſeine eigene Perſon in die Arme, ſo fühlt es ſich getäuſcht, gleichſam entzaubert, wie einer, deſſen heißen Durſt man mit lauem Waſſer löſchen will; es läßt die Arme ſeiner Receptivität ſinken, ſeine Anſchauungskraft wird ſtatt geweckt und geſchärft, vielmehr gelähmt, vollends wenn man mit der langweiligſten Gründlichkeit es zwingt, Wochen, ja Monate lang den einen und ſelben Gegenſtand, ſeinen eigenen Körper, immer und immer wieder anzuſchauen. Es muß dadurch endlich zum Verzweifeln oder zum Einſchlafen gebracht werden und weiß ſich zuletzt den Anforderungen des Lehrers an ſeine Thätigkeit gegenüber nicht anders als mit leerer Maulbraucherei zu helfen, wie denn ja dies bekanntlich auch das Reſultat der eigenen praktiſchen Verſuche Peſtalozzi's war.

Dieſe Bemerkungen finden ihre Anwendung nicht nur ſpeciell auf das Peſtalozzi'ſche Verfahren, welches vom Leib des Kindes ausgeht, ſondern überhaupt auf das Verfahren ſeiner Nachfolger, die, wie verſchieden ſie auch ihren Stoff wählen und anordnen mochten, immer den Grundſatz befolgten, das Zunächſtliegende zum Gegenſtand der Anſchauung zu machen. Denn dieſes Zunächſtliegende, als z. B. die Schulſtube, das Wohnhaus u. dgl. iſt doch immer etwas, was das Kind ſchon kennt, was ihm nicht neu iſt, was es jedenfalls im täglichen Leben immer genauer erlebt und kennen lernt, was folglich auch nicht das indicirte Object ſeiner Wißbegierde und das Mittel für die Weckung ſeiner Geiſteskraft ſein kann. Was als Bildungsſtoff verwendet werden ſoll, muß allerdings einerſeits Anknüpfungspuncte im Geiſt des Bildlings vorfinden, muß dem ihm bereits Bekannten verwandt und ähnlich ſein, auf der andern Seite muß es aber auch etwas dem Kinde neues, fremdartiges an ſich haben, etwas, wodurch ſein Geſichtskreis erweitert und ſeinem Geiſt neue Anſchauungen zugeführt werden. Was das Kind als etwas neues anfremdet, iſt gleichſam eine Weckſtimme für ſeinen ſchlummernden, auf ſich ſelbſt beſchränkten Geiſt, die ihn zu neuer Thätigkeit, zu neuer Aufbietung ſeiner Kraft auffordert und ſo die Aſſimilation in Gang bringt. Sache des Lehrers iſt es, dieſen Aſſimilationsproceß zu vermitteln und zu unterſtützen dadurch, daß er an die im Kind liegenden Anknüpfungspuncte anknüpft. Und es iſt mithin gerade das, was nach Peſtalozzi und ſeinen Nachfolgern das Zunächſtliegende iſt,

der unpaſſendſte Stoff für die erſte Geiſtesgymnaſtik in der Schule. Dieſer Stoff muß nothwendig etwas relativ fremdes, unbekanntes ſein. Es iſt, wie Palmer (Evang. Pädag. 2. Aufl. S. 362) ſagt, „eine Begebenheit, eine Scene aus fernen Räumen oder Zeiten, wenn ſie des Kindes innerem Auge zugänglich und faßbar iſt, weit näher, als was etwa im eigenen Wohnort am heutigen Tag vorgeht, ihm aber innerlich fremd iſt — das Gemeine, Alltägliche iſt ſeinem Geiſt ferner, als das Hohe und Göttliche.“ Zudem hat jene Analyſirung des „Zunächſtliegenden“ Peſtalozzi und ſeine Anhänger in Gebiete geführt, welche jedem auf den erſten Blick als dem Kind fernliegend erſcheinen müſſen, nämlich in das Gebiet der Zunft und der ihr eigenthümlichen Sprache, z. B. in's Gebiet der Anatomie, der Technologie mit ihren verſchiedenen Gewerben, oder gar in's Gebiet der abſtracten Logik, wie denn in der That der ganze Anſchauungsunterricht, wenn man's genau bei Licht beſieht, ſich eigentlich in lauter Abſtractionen bewegt und ſeiner letzten Tendenz nach darauf hinausläuft, dem Kind ein logiſches, reflexives Bewußtſein der es umgebenden Welt anzubilden. Gleich als wenn das reale Weltbewußtſein, welches durch das unmittelbare Erleben im Menſchen begründet wird und das unſichtbare Fundament ſeiner ganzen Weltſtellung bildet, keinen Werth hätte, wenn es nicht in die höhere Potenz, zum Bewußtſein des Bewußtſeins, erhoben würde. Unſere Zeit will Bewußtſeinsmenſchen.

Die ſinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Mutterſprache. Ein Handbuch f. Mütter u. Lehrer von v. Türk. 2. Aufl. Berl. 1823. v. Türk bleibt dem Peſtalozzi'ſchen Princip treu, dem Kind Gegenſtände der nächſten Umgebung zur Anſchauung zu bringen. Doch hält er den eigenen Körper des Kindes hiezu am wenigſten für geeignet. „Dagegen bieten die nächſten Umgebungen deſſelben im Haus und in der freien Natur einen deſto reichhaltigeren Stoff dar.“ Zum Anſchauungsunterricht ſollen nach ſeiner Anſicht „alle Gegenſtände in der Natur, ihre Eigenſchaften und ihre Erſcheinungen, inſofern ſie durch die Sinne wahrnehmbar ſind, nach einer geordneten Reihenfolge benutzt werden.“ Die Reihenfolge ordnet er nach den Sinnen, durch die das Kind die Eindrücke erhält, zuerſt die Wahrnehmungen durch den Sinn des Geſichts nach 2 Hauptgeſichtspuncten, dem Zuſtand der Ruhe und der Bewegung und wieder nach Form, Richtung und Farbe, dann die Wahrnehmungen des Gehörſinns u. ſ. w. Zugleich will er durch dieſen Unterricht den Unterricht in der Mutterſprache begründen, wobei er die eigentlichen Anſchauungsübungen faſt ganz in den Hintergrund treten läßt. — Die Gegenſtände werden alſo hier nach logiſchen Geſichtspuncten: Ruhe, Bewegung, Form, Richtung, Farbe, ſpäter dann Urſache und Wirkung, gegenſeitige Einwirkung, Gebrauch geordnet, ein Verfahren, welches auch die zunächſt folgenden Methodiker einſchlagen. Dieſe Anordnung nach Begriffen, nicht nach Sachen, müſſen wir, abgeſehen von den eben vorhin hierüber gegebenen Andeutungen, auch darum für unpaſſend erklären, weil es in der Natur des Kindes liegt, daß es einen Gegenſtand ganz, wie er leibt und lebt, betrachten und durch ungeſtörte, oft wiederholte Betrachtung ſich aſſimiliren will. Durch ein Verfahren aber, wo der Gegenſtand ſelbſt eigentlich Nebenſache iſt und bloß zur Erläuterung dieſes oder jenes Begriffs dienen ſoll, wird es ihm unmöglich gemacht, zur Conception eines gegenſtändlichen Bildes zu gelangen, vollends wenn die Gegenſtände in raſcher Abwechslung vorgeführt werden. Es müſſen da die Bilder in der Seele ganz in einander verſchwimmen, wie auf einer Eiſenbahn. — Der Zweck des Unterrichts iſt auch hier ein rein formeller: Uebung im Anſchauen, der dann wieder hinter den Sprachbildungszweck ſehr zurücktritt. Indeſſen will Türk dieſen Unterricht nicht nur als vorbereitenden Sprach-, ſondern auch als vorbereitenden Realelementarunterricht angeſehen wiſſen. Ausgeſprochener tritt dieſer Gedanke bei dem folgenden Methodiker hervor:

Anleitung zu Denk- und Sprechübungen als der naturgemäßen Grundlage für den geſammten Unterricht, beſonders für den erſten Sprachunterricht in Volksſchulen von F. H. G. Graßmann. 2. Aufl. Berlin 1834. „Die Denk-

und Sprechübungen," ſagt Graßmann S. 17, „ſollen der gemeinſame Stamm ſein, aus dem alle übrigen Unterrichtsgegenſtände ſich wie Zweige ausſcheiden. Daher werden ſie in Hinſicht des Stoffs ſo eingerichtet, daß ſie die Anfänge aller einzelnen Unterrichtszweige enthalten und ſo wie der Lehrer zu einem Punct gekommen iſt, wo zu einem neuen beſonderen Unterrichtszweig die nöthige Vorbereitung getroffen iſt, werden denſelben auch beſondere Lehrſtunden gewidmet und die Lernzeit danach auf eine angemeſſene Weiſe anders eingetheilt." „Mit dem Schluß der letzten Uebung über Zeitverhältniſſe beginnt der Geſchichtsunterricht, welcher hier mit dem erſten Religionsunterricht zuſammenfällt und damit iſt allen Unterrichtsgegenſtänden, die in der Volksſchule vorkommen, ihr Anfangspunct angewieſen und der Lehrplan kann nun in vollſtändiger Verzweigung aufgeſtellt werden." „In Hinſicht der Form ſollen die Uebungen ſo eingerichtet ſein, daß nicht bloß alle einzelnen Beſtandtheile der Rede ſelbſt, alle Arten von Wörtern, ſondern dieſe auch in ihren verſchiedenen Formen, Biegungen, Ableitungen und Zuſammenſetzungen möglichſt vollſtändig und doch auf eine ungezwungene Art vorkommen." Alſo Grammatik ſchon auf der Elementarſtufe!

Wie nun der Verfaſſer den Anſchauungsunterricht behandelt wiſſen will, daß er materiell und formell den übrigen Unterricht vorbereite, erhellt aus einer kurzen Ueberſicht des Inhalts ſeiner Schrift. Sie enthält folgende 13 Uebungen:

1. Namen der Dinge — „in der Schulſtube, im Hausflur, in der Wohnſtube, Küche, Keller, auf dem Boden, im Haus und am Haus, Hausgeräthe, in der Stadt, auf dem Dorf, im Garten, auf dem Feld, im Wald, am und im Fluß, Gewäſſer, in der Luft, am Himmel," kurz alle Dinge von der Ceder an zu Libanon bis an den Yſop, der an der Wand wächſt — ein Schwirren und Surren von Namen, die alles nur keine Anſchauung zulaſſen. In ſprachlicher Hinſicht ſollen die Kinder die Hauptwörter kennen lernen. 2. Das Ganze und die Theile — des Hauſes, Baums, des menſchlichen Leibs, letzteres ſehr ausführlich. Uebung des Genitivs. 3. Zahl der Dinge. Erſte Uebung in der Zahlenlehre und der Zahlwörter. 4. Ort, Stellung, Lage, wo wieder die Schulſtube, das Haus und namentlich der menſchliche Leib durchgenommen wird. Verhältniswörter und Umſtandswörter des Orts. 5. Licht, Farbe. Eigenſchaftswörter und abſtracte Gedankennamen. 6. Geſtalt, wo Wörter, die der Zunft angehören, wie Tetraëder, Octaëder, Dodekaëder, Ikoſaëder, Parallelepiped u. dgl. und abſtracte Wiſſenſchaftsſätze vorkommen, wie: „jeder Körper hat Länge, Breite, Dicke," oder: „durch die Bewegung eines Puncts entſteht eine Linie, einer Linie eine Fläche, einer Fläche ein Körper" — alles für 6 bis 8jährige Kinder. 7. Größe abermals abſtract wiſſenſchaftlich behandelt. 8. Richtung. Eigenſchaftswörter, Umſtandswörter des Orts. 9. Schall. Zeitwörter, Beſchaffenheitswörter und abgeleitete Gedankennamen. 10. Gefühl, Geruch, Geſchmack. 11. Bewegung und Ruhe. Vorbereitung für die Naturwiſſenſchaften. Zeitwörter, Adverbia, zuſammengeſetzte Zeitwörter, von Zeitwörtern herkommende Gedankennamen. 12. Zuſammenhang der Dinge. Vorbereitung für den Religionsunterricht. Bindewörter. 13. Zeit. Vorbereitung für den Geſchichtsunterricht. Umſtandswörter der Zeit, Zeitformen des Zeitworts, Perioden.

Dieſe Schrift, die von den Pädagogen mit hohem Lob aufgenommen wurde,*) geht bereits in ein Extrem über, durch welches ſie ſich ſelbſt richtet und das Verfehlte dieſer Methode in's hellſte Licht ſtellt. Wie ſchon die Eintheilung der Schrift auf rein logiſchen Geſichtspuncten fußt, ſo bewegt ſie ſich durch und durch im Gegentheil der Anſchauung, in der Abſtraction. Sie giebt eine logiſche Analyſe der Sinnenwelt, die

*) Dieſterweg (Wegweiſer I. S. 184 f.) nennt ſie „ein Muſter- und Meiſterwerk, unbedingt das Hauptwerk, den vorzüglichſten Lehrgang über die Anſchauungs- und Sprechübungen unſerer Literatur." Auch Stolzenburg (Schulblatt der evang. Seminare Schleſiens. 1853. S. 332.) rechnet ſie zu dem „Gediegenſten, was auf dieſem Gebiet geſchrieben iſt."

darauf hinausläuft, logiſche Kategorieen, Abſtractionen und Denkgeſetze den Kindern zu erläutern und zum Bewußtſein zu bringen. Der ganze Lehrſtoff dient bloß zur Erläuterung dieſer Begriffe; eine materiale Vorbereitung auf die Unterrichtsfächer der Elementarſchule iſt nicht gegeben, eine formale nur dann, wenn man der Anſicht iſt, daß dem Unterricht in einem Fach die Definition der Begriffe, welche in daſſelbe einſchlagen, vorhergehen müſſe, z. B. dem Geſchichtsunterricht eine Definition aller Begriffe, die ſich auf Zeit und Zeiteintheilung beziehen. (In der 12. Uebung, welche den Religionsunterricht vorbereiten ſoll, iſt von Urſache und Wirkung, Zweck und Mittel, Urbild und Abbild, Zeichen und Bezeichnetem die Rede.) Es handelt ſich im ganzen Buch nicht um Sachen, ſondern um Wörter und begriffliche Definitionen und man würde ſo ziemlich das Richtige treffen, wenn man das Buch eher als einen Vorcurſus für Philoſophieſtudirende, denn als einen Voreurſus für 6—8jährige Elementarſchüler bezeichnen würde. Wohl wird es dem Elementarlehrer je und je vorkommen, daß er im Lauf des Unterrichts neue Begriffe erläutern muß; aber das kann er nebenher thun. Jahre lang dagegen nichts thun, als die Kinder mit Begriffen füttern und martern, iſt doch des Guten oder vielmehr des Schlimmen zu viel. Denn der Verfaſſer will, daß dieſer Unterricht in den zwei erſten Schuljahren der einzige ſei, auch das Leſenlernen ſoll erſt ſpäter geſchehen; denn man müſſe das Kind erſt reden lehren, ehe man es leſen lehre.

In ähnlicher Weiſe wie Graßmann laſſen auch Harniſch, Scholz, Spieß u. A. den logiſchen Geſichtspunct in ihren Schriften vorherrſchen.

W. Harniſch ſtellt in ſeiner Schrift: Erſte faßliche Anweiſung zum vollſtändigen deutſchen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Beſchauen und Verſtehen. 3. Aufl. Breslau 1831. folgende 15 Uebungen auf: 1) Kennen und Benennen der Gegenſtände — in der Schulſtube, in der Küche, Speiſekammer, im Keller, auf der Straße, im Garten u. ſ. w. 2) Zahl der Dinge — Anfang des Rechnens. 3) Theile der Dinge. 4) Farbe. 5) Form und Lage. 6) Größe. 7) Schall. 8) Gefühl, Geruch, Geſchmack. 9) Urſtoff, Zuſtand, Gebrauch. 10) Zuſammenſtellen und Ordnen. 11) Urſache und Wirkung. 12) Nothwendigkeit und Willkürlichkeit, Mittel und Zweck. 13) Stellvertretung und Bezeichnung. 14) Umſtände und Verhältniſſe. 15) Zuſammenfaſſen des vorher Behandelten zu einem Ganzen.

Chr. G. Scholz theilt ſeine Schrift: Uebungen im Anſchauen, Denken, Reden und Aufſchreiben, als Vorſchule der Weltkunde und der Sprach- und Größenlehre. Für zwei auf verſchiedenen Stufen ſtehende Schülerabtheilungen eingerichtet und unterrichtlich dargeſtellt. Erſtes und zweites Bändchen. Neiße 1831 und 1833. in 2 Abſchnitte: I. Anſchauen und Benennen der Dinge in verſchiedenen Räumen, Auffaſſen und Unterſcheiden der äußern Theile derſelben, Zählenlernen. II. Die äußeren Merkmale oder Kennzeichen (Eigenſchaften und Beſchaffenheiten) der Dinge und zwar 1) Farbe, 2) Richtung, Geſtalt und Größe, 3) Stoff oder Maſſe, 4) Eigenſchaften, wahrnehmbar durch Gefühl, Geruch und Gehör, 5) Kennen und Unterſcheidenlernen der weſentlichen oder nothwendigen und der unweſentlichen oder zufälligen Merkmale, 6) Sprachlehrübungen über die Subſtantive und Adjective.

J. B. Spieß macht in ſeiner Schrift: Der Unterrichtswegweiſer für das Geſammtgebiet der Lehrgegenſtände in Volksſchulen für Lehrer an denſelben. Erſten Lehrgangs erſter Theil. Erſter Theil der Denkübungen. Gießen 1834. folgende 16 Stufen: 1) Das Benennen der Gegenſtände. 2) Das Benennen der Theile. 3) Die Zahl und die Theile der Dinge. 4) Die Lage. 5) Von den Eigenſchaften der Dinge, a. Farbe, b. Form, c. Größe, d. Stoff (!). 6) Zuſtand der Dinge. 7) Beſchaffenheit des Zuſtands. 8) Entſtehung. 9) Gebrauch, Nutzen und Schaden. 10) Beſchreibung der Dinge. 11) Vergleichen und Unterſcheiden der Dinge. 12) Erklärung der Begriffe. 13) Das Ordnen. 14) Das Urtheilen. 15) Das Schließen. 16) Vermiſchte Uebungen.

Wir gehen nun zu den Lehrgängen über, welche in ihrer Anordnung ſtatt des logiſchen und begrifflichen mehr den ſachlichen Geſichtspunct hervortreten laſſen und auch der Forderung, daß der Anſchauungsunterricht den Unterricht in den übrigen Schulfächern materiell vorbereiten ſoll, mehr gerecht werden. Wir heben hier zuerſt die „Darſtellung des Anſchauungsunterrichts nach der Reihenfolge ſeiner Uebungen, mit Andeutungen zur Behandlung deſſelben“ hervor, welche B. G. Denzel in ſeiner Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksſchullehrer. 3. verb. Aufl. 3. Theil. Stuttgart 1828. S. 25 ff. gegeben hat.

Den Bearbeitern der bisherigen Lehrgänge iſt wohl auch neben dem formalen Zweck des Anſchauungsunterrichtes der der materiellen Vorbereitung des folgenden Unterrichts zum Bewußtſein gekommen. Aber der letztere Zweck kam nicht zu ſeinem Recht; ſie bewegen ſich im reinen Formalismus, bekümmern ſich um den Zuſammenhang der Materie eben nicht ſonderlich, ſondern greifen aus dem ganzen Vorrath von Materialien nur dasjenige auf, was ſie für ihren formalen Zweck tauglich finden. Denzel will neben dem Formalismus auch den Realismus zu ſeinem Recht bringen. „Ja für die ganze Anlage des Lehrgangs kann nur der materiale Geſichtspunct vorzugsweiſe der leitende ſein; denn jede Materie, wenn ſie nur aus dem Kreis des Elementariſchen genommen iſt, kann formal, das heißt zur Erweckung, Stärkung und Bildung der geiſtigen Kraft des Kindes benützt und methodiſch behandelt werden.“ Er geht ſogar noch weiter und verbindet mit dem formalen und materialen Geſichtspunct auch den religiöſen, welcher bisher noch in keinem der erſchienenen Elementarlehrbücher für die erſten Anſchauungen feſtgehalten ſei. Nur in der Vereinigung dieſer drei Geſichtspuncte erweiſe ſich der Anſchauungsunterricht „als Stammunterricht alles folgenden.“ Sein nach dieſen Grundſätzen ſkizzirter Lehrgang zerfällt in folgende 16 Uebungen:

1. Das Schulzimmer und was in demſelben enthalten iſt und zwar a) Aufzählung der im Zimmer befindlichen Gegenſtände, b) Gebrauch, c) Beſchreibung nach Farbe, Form, Theilen, Zuſammenhang der Theile, d) Material. 2. Die Schule: a) Zweck, b) Lehrmittel und ihr Gebrauch, c) die im Menſchen ſelbſt liegenden Mittel, ſich Kenntniſſe zu ſammeln, ſehen, hören, ſprechen, d) nothwendiges Verhalten der Schüler. 3. Der menſchliche Körper nach ſeiner äußeren Beſchaffenheit: a) Haupttheile und ihr Gebrauch, b) Theile der Haupttheile und ihr Gebrauch, c) Bedürfniſſe des menſchlichen Körpers, d) Pflicht für die Geſundheit u. ſ. w. 4. Häusliches und Familienverhältnis: a) das Familienleben: Vater, Mutter, Brüder u. ſ. w., b) Thätigkeit und Beruf des Vaters und der Mutter, Schwierigkeiten und Stärkungsmittel ihres Berufs, c) Geſchwiſter, d) Dienſtboten, e) Pflichten. 5. Das elterliche Haus: a) äußere Geſtalt und innere Theile, b) Theile der Hauptbeſtandtheile, c) Scheune, Stall, d) Ordnung im Haus, e) Pflichten. 6. Das Dorf (die Stadt): a) Gebäude, b) Bewohner nach Alter, Gewerbe, Vermögen, körperlichem Wohlſein, c) die Kirche. 7. Der Garten: a) Beſchreibung nach den Haupttheilen, b) Beſchreibung der Gewächsarten. 8. Wieſen, Aecker, Weinberge. 9. Wald: Bäume: Arten, Vergleichung, Benützung derſelben; Gewild. 10. Berge, Hügel, Thäler. 11. Waſſer, Quelle, Bach, Fluß. 12. Die Markung. 13. Lebendige Geſchöpfe, Thiere: a) Haupteintheilung, b) Aufzählung der Thiere innerhalb des Orts, c) Thiere in Gärten und auf dem Feld, d) Thiere im Wald. 14. Der Himmel, Wolken, Sonne, Mond, Sterne. 15. Veränderungen in der Natur, Tags- und Jahreszeiten. 16. Die Natur im allgemeinen und der Menſch.

Dieſer Lehrgang iſt allerdings weniger abſtract als die bisherigen, auch ſucht er durch Hereinziehung von Sprüchen, Gedichten, Sinnbildern und Geſchichten das an ſich Trockene des Unterrichts vielfach zu beleben; im Ganzen aber beruht auch er auf der Anſicht, als müßte das Kind dadurch unterrichtsfähig gemacht und für die einzelnen Schulfächer vorbereitet werden, daß man ihm ein ſyſtematiſch überſichtliches Bewußtſein der Weltrealitäten, ſo weit ſie in ſeinen unmittelbaren Geſichtskreis fallen, bei-

bringe, daß man alſo mit dem anfange, was erſt auf der oberſten Lernſtufe, der Stufe des ſyſtematiſchen Denkens, am Platz iſt. Dieſes ſyſtematiſche Bewußtſein hervorzubringen, kann doch im Grund nur der eigentliche und letzte Zweck ſeines Anſchauungsunterrichts ſein; denn der Stoff iſt ja auch hier — nach dem Peſtalozzi'ſchen Grundſatz, vom Zunächſtliegenden auszugehen, dem auch Denzel folgt — ein dem Kind bereits bekannter oder wenigſtens ein ſolcher, in den es ſich von Tag zu Tag mehr und mehr von ſelbſt einlebt. Dies ſpricht Denzel ſelbſt in folgenden Worten aus: „Es gilt hier vorerſt bloß, ein Feld, das der Schüler ohne Wahl und Selbſtbeſtimmung, gleichſam ſpielend, bereits durchlaufen hat, mit ihm noch einmal und zwar nach einer natürlichen Ordnung der vorzuführenden Gegenſtände und unter Feſthaltung ſeiner Aufmerkſamkeit auf jeder nur einigermaſſen bedeutenden Stelle zu durchlaufen. Nur erſt, wenn man ſich auf dieſe Art vorgearbeitet hat, kann man, ohne die Anſichten der Kinder gleich anfangs zu verwirren, aus der genommenen Maſſe von deutlichen Vorſtellungen eine nach der andern, wie man ſie braucht, herausnehmen, ſie in die gehörige logiſche Ordnung ſtellen, die ähnlichen verbinden, und die unähnlichen trennen.“ So iſt denn auch bei Denzel der formale Zweck, logiſche Rangirung der Natur und ihrer Erſcheinungen, ſoweit ſie in die Sphäre des unmittelbaren Erlebens des Kindes fallen, vorherrſchend, womit durchaus noch keine materielle Vorbereitung für den nachfolgenden naturkundlichen Unterricht gegeben iſt. Aehnlich verhält es ſich mit dem religiöſen Inhalt dieſes Lehrgangs. Dieſer kommt auf einige abſtracte Lehrſätze hinaus, die der ſogenannten natürlichen Religion angehören, z. B. „Gott iſt ein ſehr gütiger Gott, er iſt unſer Vater,“ „Gott der Allmächtige und Allgütige, Verſorger der Menſchen,“ „Gott iſt der Herr, unendlich groß und mächtig. Groß ſind alle ſeine Werke“ u. dgl., Lehrſätze, denen dann ebenſolche abſtracte Sätze aus der Sittenlehre (Pflichtenlehre) zur Seite gehen. Sind denn aber dogmatiſche und moraliſche Lehrſätze das Elementariſche in der Religion und Moral? Wie iſt es doch möglich, die Bedeutung der bibliſchen Geſchichte für den Zweck eines elementariſchen Anſchauungscurſus in der Religion und Moral zu verkennen? Iſt ſie nicht wie dazu gemacht? Wie ärmlich ſind dagegen die meiſtens ſelbſtgemachten Tendenzgeſchichtchen, zu denen man ſeine Zuflucht nimmt. (Wir kommen unten auf dieſen Punct zurück.)

Ausführlich bearbeitet iſt der Denzel'ſche Anſchauungsunterricht in folgender Schrift: Denzels Entwurf des Anſchauungsunterrichts in katechetiſcher Gedankenfolge, praktiſch ausgeführt von C. Wrage. Mit einem Vorwort von Denzel. 7. verb. Aufl. Erſter Curſus. Altona 1853.

Zur Erläuterung und Beſtätigung des Obengeſagten nehmen wir nur die Sätze heraus, welche im Abſchnitt von den Bäumen den Kindern mitgetheilt werden: 1) Alle Bäume haben eine Wurzel. 2) Alle Bäume haben einen Stamm. 3) Die Bäume haben Aeſte und Zweige. 4) Im Sommer haben die Bäume Blätter. 5) Im Winter haben die Bäume nur Knoſpen. 6) Im Frühjahr haben manche Bäume Blüthen. 7) Im Sommer haben manche Bäume Früchte. Es giebt alſo Theile, welche zu jeder Zeit und Theile, welche ſich nur zuweilen am Baum befinden u. ſ. w. Wir fragen: wiſſen denn das die Kinder nicht ſchon und lernen ſie es nicht von ſelbſt jeden Tag immer beſſer? Iſt denn die Schule dazu da, um das auch zu lehren, was das Leben lehrt? Oder ſoll etwa das die Aufgabe der Schule ſein, den Kindern ihr bisheriges Wiſſen zum Bewußtſein zu bringen und es ſyſtematiſch überſichtlich zu ordnen, ehe ſie zur Mittheilung der ſpecifiſchen Schulkenntniſſe übergeht? Muß die Schule etwa ſo ab ovo anfangen, wie wenn die Kinder direct aus Mutterleib in die Schule kämen, und ihren bisherigen Lebenserwerb völlig ignoriren?

Der Unterricht in der Kleinkinderſchule, oder die Anfänge der Unterweiſung und Bildung in der Volksſchule. Bearbeitet von Dr. F. A. W. Dieſterweg. 3. verb. Aufl. Crefeld 1838.

Auch Dieſterweg wählt die Materialien aus der unmittelbaren Umgebung des

Kinds und legt eine sachliche Eintheilung zu Grund. Seine Schrift zerfällt in acht Abschnitte. 1. Kenntnis der Gegenstände im Schulzimmer. a) Benennung und Beschreibung derselben, b) Vergleichung derselben, c) Betrachtung regelmäßiger Körper. 2. Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimatskunde. a) Die Hausthiere, b) der menschliche Körper, c) die Pflanzen des Hausgartens, d) das Haus, e) der Wohnort, f) die Elemente. 3. Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben. 4. Der Lesenunterricht. 5. Anfang der Zahlenlehre. 6. Gedächtnisübungen oder Anklänge für Kopf und Herz. 7. Anfänge des Gesangunterrichts. 8. Einige Mittel zur Förderung des Unterrichts und der Schulzwecke überhaupt.

Daß auch in diesen Lehrgang, namentlich in die zwei ersten Abschnitte, manches aufgenommen ist, was wir nicht zum Lehrstoff der Volksschule rechnen können, sieht man auf den ersten Blick; indessen ist der Gedanke, dessen Verwirklichung alle bisher namhaft gemachten Methodiker anstreben, den Anschauungsunterricht zum materiell vorbereitenden Elementarcursus für alle Schulfächer zu machen, von Diesterweg noch am meisten zu wirklicher Ausführung gebracht, in einer Weise sogar, daß dadurch die Ueberflüssigkeit eines für sich bestehenden, isolirten Anschauungsunterrichts in die Augen springen muß. Der Anschauungsunterricht ist hier bereits in die einzelnen Fächer, die der Lehrplan der Volksschule enthält, so auseinander gelegt, daß sich die Frage nahe legt, ob er nicht als besonderes Lehrfach entbehrt und in lauter Elementarcurse der einzelnen Fächer verwandelt werden könne. Wobei sich's dann nur noch darum handelte, ob die methodische Behandlung Diesterwegs die richtige sei. — Den religiösen Gesichtspunct hat Diesterweg nur wenig in's Auge gefaßt, ja er tadelt Denzeln, daß er es thut; er fürchtet, daß durch Beimischung religiöser Erregungsmittel ein fremdes Element in den Anschauungsunterricht komme und derselbe an Einheit verliere.

An Diesterweg reihen wir Curtman an, weil wir auch bei ihm die Unterscheidung zwischen allgemeinem Anschauungsunterricht und besonderen Anschauungscursen bei den einzelnen Fächern und zwar in noch ausgesprochenerer Weise finden. In seinem Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts. Sechste Aufl. des Schwarz-Curtman'schen Werks. Leipzig und Heidelberg 1855. handelt er vom Anschauungsunterricht II. S. 208 ff. 330 ff. 363 ff. 379 ff.

Dem allgemeinen Anschauungsunterricht scheidet er die Aufgabe zu, an die zufällig oder wenigstens ungeordnet und unvollständig gewonnenen Vorstellungen des Kindes anknüpfend, sie zu ergänzen, zu berichtigen, zu bereichern, zu ordnen, ihr Bewußtsein zu steigern, ohne an ihrer Art etwas zu ändern. Der Anschauungsunterricht zeigt drei innerliche Stufen: Anschauungen zur Stelle zu schaffen, dieselben durch Benennungen zu Vorstellungen zu erheben und diese Vorstellungen zu Begriffen auszubilden. Gegenstände sind zunächst nur solche, die im Moment des Unterrichts vom Kind angeschaut werden können (unmittelbare Anschauung). Dann muß aber das Kind auch urtheilend und sich erinnernd anschauen (mittelbare Anschauung) und die Beziehungen des Theils zum Ganzen, der Einheit zur Mehrheit, der Gleichheit und Ungleichheit, der Aehnlichkeit, der Zahl kennen lernen. Es kommt hier nicht mehr bloß Größe, Gestalt, Farbe, Zusammengehörigkeit, Menge, Aehnlichkeit, sondern auch Ursprung, Folge, Ursache, Wirkung, Gebrauch, Nutzen, Schaden, zuletzt auch sittliche Bedeutung der angeschauten Dinge zur Sprache u. s. w. Dem allgemeinen Anschauungsunterricht legt Curtman folgenden Gang zu Grund. Für ganz kleine Kinder nur kleine in sich geschlossene Anschauungen und leicht vorzeigbares, ja betastbares Material, z. B. Scheere, Messer, Schlüssel, Geldstück, Knopf, Stock, Klötzchen, Stein, Ziegelstück, Blumen, Obst, Wurzel u. s. w. Dann mit dem Eintritt in die wirkliche Schule folgender geordnete Stufengang:

1) Das Schulzimmer: Benennung der Gegenstände und ihrer Theile, Gestalt,

Größe, Farbe, Stoff, Zahl. 2) Die Lehrgeräthschaften. Begriff des Mein und Dein. Besitzanzeigende Fürwörter und Genitiv. 3) Die Schüler und der Lehrer, ihre Thätigkeit. Zeitwort. Zählen der Schüler auf einer Bank, Begriff von Mehr und Weniger. Gemeinschaftlicher Zweck. Pflichten. 4) Der menschliche Körper. 5) Das Thier, verglichen mit dem Menschen. Vergleichung Glied für Glied, Thätigkeit für Thätigkeit. 6) Die Nahrung. 7) Die Kleidung. 8) Die Wohnung. 9) Die Familie. 10) Dienstleistungen der Thiere. 11) Die Umgebung des Hauses. 12) Die Stadt oder das Dorf. 13) Die Beschäftigungen und Berufsarten der Menschen. 14) Der Sonntag. 15) Die nächste Umgebung des Wohnorts. 16) Der Wald. 17) Umliegende Ortschaften. 18) Berg, Thal, Ebene. 19) Gewässer. 20) Thiere, zahme und wilde, Vergleichung der Classen, Ordnungen, Gattungen und Arten. 21) Pflanzen. 22) Mineralien. 23) Der Himmel. 24) Die Witterung. 25) Die Zeit. 26) Die Festtage. 27) Menschenwerke, z. B. Gebäude, Brücke, Mühle u. s. w. 28) Die Obrigkeit. 29) Das Militär. 30) Fabriken. 31) Geld. 32) Maß und Gewicht. 33) Der Handel. 34) Gesundheit und Krankheit. 35) Der Tod.

Nach dem allgemeinen Anschauungsunterricht, der etwa mit dem achten Jahr schließt, legt sich nun der Unterricht in die einzelnen Fächer auseinander, und baut sich in denselben in mehreren Stufen auf. Die unterste Stufe ist die Anschauungsstufe.

1) Die Naturgeschichte beginnt also mit einem naturgeschichtlichen Anschauungsunterricht, d. h. „mit einer etwas sorgfältigeren Betrachtung von ausgewählten Individuen aus allen Naturreichen, welche sich entweder unmittelbar anschauen lassen, oder wenigstens oft zur Anschauung gekommen sind.“ Einen Leitfaden für diesen Unterricht hat Curtman selbst herausgegeben in der Schrift: Naturgeschichtlicher Anschauungsunterricht, bearbeitet von Dr. W. J. G. Curtman u. F. W. Sommerlad. Mit 80 in den Text eingedruckten Abbildungen. Darmstadt 1854. Diese Schrift ist nach den Naturreichen eingetheilt: I. A. Der Mensch, B. Säugethiere, C. Vögel, D. Amphibien, E. Fische, F. Gliederthiere. II. A. Bäume, B. Sträucher, C. Kräuter, D. Gräser, E. Farrn, F. Pilze. III. A. Metalle, B. Steine, C. weiche Erdarten, D. brennbare Mineralien, E. Krystalle. Der Stoff reicht für die ganze Schulzeit aus und kann also für die unterste Stufe nur mit Auswahl benützt werden.

2) Der Unterricht in der Geschichte beginnt mit einem geschichtlichen Anschauungscursus. Jedermann erwartet hier gewiß nichts anderes, als einen Lehrgang für die unterste Stufe der biblischen und Profangeschichte, einen Anschauungscursus in diesen Fächern. Was aber Curtman hier will, das sind „Erzählungen einzelner Thatsachen, gleichviel ob mit wirklich historischer Unterlage, oder mit traditioneller und poetischer,“ also einen Cursus von „Fabeln, Märchen, Parabeln, mythischen Erzählungen und Legenden, Anekdoten, Lehrerzählungen und historischen Erzählungen.“ Es ist jedoch gar nicht abzusehen, warum sich die Schule mit solchen Dingen (abgesehen von den historischen Erzählungen) abgeben und sie fachmäßig treiben soll. Das sind Arabesken um das Gemälde, die man anbringen kann, wenn das Gemälde fertig ist, aber nicht, ehe man auch nur einen Pinselstrich an diesem gemacht hat. Das Nothwendige vor dem Zierwerk! Und wahrlich, das Feld der wirklichen Geschichte, in welches das Kind eingeführt werden soll, ist so groß, daß man die ohnehin sparsam zugemessene Zeit nicht mit Nebendingen hinbringen soll. Oder will man etwa behaupten, die wirkliche Geschichte biete keinen Stoff dar, der sich den Bedürfnissen der Kinder anpassen lasse? Ueberhaupt soll in der Schule Ernst und nicht Spiel und Kurzweil getrieben werden. An Fabeln, Märchen u. dgl. aber kann man nicht den Ernst förmlicher Lernarbeit treiben; es wäre Mishandlung der Kinder, wenn man es thäte. Daß man übrigens bei geschickter Gelegenheit den Kindern je und je auch dergleichen etwas zum Besten gebe, ist damit natürlich nicht verwehrt: nur darf es nicht ex officio geschehen. — Den geschichtlichen Anschauungsunterricht läßt Curtman zum

Theil neben dem allgemeinen hergehen. Auch für diesen Zweck hat er ein nach seinen Grundsätzen abgefaßtes Schriftchen herausgegeben: Geschichtchen für Kinder, welche noch nicht lesen. 5. Aufl. Gießen 1850.

3) Die erste Stufe der Geographie bildet die anschauliche Heimatkunde, d. h. „eine etwas gedrängtere und schärfere Darstellung dessen, was in dem Anschauungsunterricht unter den Rubriken: Umgebung des Hauses, Umgebung des Wohnorts u. s. w. vorgekommen ist." Seltsamer Weise will Curtman hier auch „die Fremde", die doch die Kinder noch gar nicht kennen, „als Gegensatz der Heimat" benutzt wissen, also vergleichende Geographie! Man soll vom Montblanc, von der Sahara u. s. w. erzählen. *)

4) Der geometrische Anschauungscursus beschäftigt die Kinder mit Linien, Puncten, Flächen, Körpern, Ecken, Vierecken, Dreiecken, Kreisen, Länge, Breite, Dicke, Höhe, Tiefe, Gleichheit und Ungleichheit, Aehnlichkeit und Unähnlichkeit, senkrechter, wagrechter, schiefer Richtung, läßt sie dann auch zeichnen und lehrt sie die technischen Namen kennen.

Unsere bisherige Darstellung des Gangs, den die Entwicklung der Idee des Anschauungsunterrichts genommen hat, beruht, wie dem aufmerksamen Leser nicht entgangen sein wird, auf der Ansicht, daß sich daraus seiner Zeit die Erkenntnis ergeben werde, daß ein eigener von den übrigen Schulfächern isolirter Anschauungsunterricht ebenso überflüssig sei, wie weiland eigene isolirte Denkübungen, und daß es Aufgabe des Lehrers sei, den Zweck, den man mit einem isolirten Anschauungsunterricht erreichen will, durch eine vollkommenere Behandlungsart der eigentlichen Schulfächer zu erreichen. Am starrsten trat uns diese Isolirtheit entgegen bei den reinen Formalisten (Pestalozzi, v. Türk, Graßmann u. s. w.), welche ohne Rücksicht auf den der Schule zugewiesenen Lehrstoff an irgend einem an sich gleichgültigen, zufälligen Gegenstand bloße Uebung der Anschauungs-, Denk-, Sprech- und Sprachkraft zu erzielen suchten. Der Anschauungsunterricht hatte hier die rein formelle Bedeutung als Mittel zur Erhöhung der Unterrichtsfähigkeit. In eine mehr organische Verbindung mit dem nachfolgenden Unterricht suchten sofort diejenigen den Anschauungsunterricht zu setzen, welche (wie Denzel, Diesterweg) den Gedanken, den auch schon die Formalisten aussprachen, den Anschauungsunterricht zum Stammunterricht zu machen, aus dem die Schulfächer herauswachsen sollten, und so für diese außer der formellen auch eine materiale Vorbereitung zu gewinnen, bestimmter auffaßten und durchführten, ohne jedoch den Formalismus mit seiner logischen Abstractheit überwinden zu können. In Curtman kommt es nun zu einer Scheidung. Auf der einen Seite bemächtigt sich die Idee der Anschauung des ganzen realen Unterrichtsstoffs der Volksschule nach seinen einzelnen Fächern; es wird erkannt, daß jedes Fach auf seiner untersten, unelementarischen Stufe Anschauungsunterricht sein, daß es mit einem Anschauungscursus beginnen müsse. Es ist also damit die Isolirtheit des Anschauungsunterrichts wirklich überwunden und derselbe in eine organisch materiale Verbindung mit den übrigen Fächern gebracht. Auf der andern Seite wird das, was bisher den Anschauungsunterricht ausmachte, unter dem Namen „allgemeiner oder ungeschiedener Anschauungsunterricht" zum Theil vor, zum Theil neben die besonderen Anschauungscurse gestellt, ebendamit aber seine unorganische Stellung, seine Haltlosigkeit, seine Heimatlosigkeit nur um so klarer zum

*) Wir sind gar nicht gegen die Benützung des Fremden im Unterricht, sind vielmehr der Ansicht, daß eben dieses der eigentliche Gegenstand desselben sein muß (s. unten). Aber es handelt sich hier nicht von der Benützung des Fremden als Unterrichtsgegenstandes, sondern von seiner Benützung als Erläuterung des jeweiligen eigentlichen Unterrichtsgegenstandes (der Heimat). In diesem Fall muß doch der Grundsatz gelten, daß das Unbekannte nicht wieder durch etwas Unbekanntes, sondern durch das bereits Bekannte zu erläutern ist; wenn man also den Unterricht in der Geographie mit der Heimat beginnt, so kann man die geographischen Verhältnisse derselben nicht mit dem Montblanc oder der Sahara verdeutlichen, wohl aber ist dies umgekehrt möglich, wenn das Kind einmal die Heimat kennen gelernt hat.

Bewußtſein gebracht. Es ſteht gleichſam als das Reſiduum da, welches die Volksſchule in dem durch Peſtalozzi in ihr angeregten Proceß der Aſſimilation der Anſchauungsidee als rohes, unverdauliches Material ausgeſchieden hat.

Bei dem Methodiker, den wir nun folgen laſſen, iſt ein ſolches Reſiduum ganz verſchwunden, die Iſolirtheit des Anſchauungsunterrichts völlig aufgegeben und die organiſche Einheit des Elementarlehrſtoffs vollkommen hergeſtellt. Dr. Graſer nämlich, zu deſſen Anſichten wir jetzt übergehen, betritt theilweiſe einen ganz neuen Weg, der mit ſeinem ganzen pädagogiſchen Syſtem weſentlich zuſammenhängt. Bekanntlich ſtellt er als erſtes Grundgeſetz des Unterrichts auf, daß er vom Leben ausgehen und auf daſſelbe zurückgehen müſſe. Das Leben ſoll als Princip und Quelle aller Kenntniſſe im Unterricht behandelt werden. Das wahre Leben kann aber nur in der Gemeinſchaft gedacht werden, deren abſolute Bedingung der Staat iſt. Das Grundelement des Staats iſt aber die Familie, und dieſe iſt denn auch der elementare Boden, auf welchem der Unterricht ſich zuerſt zu bewegen hat. Die Gemeinſchaften, welche der Staat zur Realiſirung ſeiner Zwecke zwiſchen ſich und der Familie conſtituirt hat, bilden die Mittelſtufen, auf welchen er von dieſer zu jenem emporzuſchreiten hat. Dieſe Mittelſtufen ſind die Gemeinde, der Gerichtsbezirk, die Provinz, dann der Staat, an welchen ſich weiterhin der deutſche Staatenbund, der Erdtheil und endlich die ganze Erde und die Welt anreiht. Hiemit iſt der Gang für den ganzen Elementarunterricht vorgezeichnet; er bewegt ſich vom unterſten Lebenskreis, der Familie, durch alle bis zum höchſten hinauf; wie im Leben die Umgebungen des Menſchen allmählich ſich erweitern, ſo muß ſich auch der Unterricht erweitern, vom Nahen zum Ferneren, von Anſchauungen zu Begriffen u. ſ. w. fortſchreiten. In jedem Lebenskreis aber combinirt Graſer dann wieder alle einzelnen, ſonſt getrennt behandelten Lehrfächer. Die Unterrichtsgegenſtände müſſen als Zweige der Geſammtkenntnis des menſchlichen Lebens auf jeder Stufe des Unterrichts zuſammengenommen und in der natürlichſten Verbindung behandelt werden. So z. B. iſt auf der erſten Stufe die Kenntnis des Hauſes und ſeiner verſchiedenen Abtheilungen der Anfang der Geographie, die Beſchreibung der Materialien und der Bewohner des Hauſes der Anfang der Naturbeſchreibung, die Erzählung der Geſchichte der menſchlichen Wohnungen der Anfang der Geſchichte, Sprüche über die Pflichten gegen Eltern, Geſchwiſter und Hausgenoſſen Anfang des Religionsunterrichts, das Zählen der im Haus befindlichen Gegenſtände der Anfang des Rechnens u. ſ. w. Auf der zweiten Stufe, auf welcher der Wohnort behandelt wird, erſcheint die Geographie als Geographie des Wohnorts, die Naturbeſchreibung als Beſchreibung der merkwürdigſten Thiere, Pflanzen und Mineralien des Wohnorts, Geſchichte als Ortschronik, Religion als Betrachtung der kirchlichen Gemeinſchaft, woran ſich der elementare Unterricht über Gott, Gebet und Jeſum anſchließt u. ſ. w. Auf jeder Stufe muß der Unterricht das vollſtändige Leben, ſo weit es der beregte Kreis in ſich ſchließt, umfaſſen, alſo 1) das phyſiſche oder ſenſuale Leben (Kenntnis der Natur), 2) das rechtliche oder juridiſche (Kenntnis des Menſchen) und 3) das moraliſch-religiöſe Sein (Kenntnis Gottes).

Das erſte organiſche Lebensverhältnis iſt alſo die Familie und dieſer Lebenskreis muß demnach auch der Gegenſtand für die Elementargymnaſtik (= Anſchauungsunterricht) ſein. Die Methode muß dabei darauf ausgehen, bei dem Vorhalten dieſes erſten Bildes den Typus des menſchlichen Lebens im kindlichen Geiſt zu begründen, damit es ihn auf jedes folgende Verhältnis übertrage und darum in den folgenden von ſelbſt nur darauf ausgehe, die Erweiterung des erſten zu ſuchen. Zum erſten und Hauptgegenſtand der Anſchauung muß aber das Körperliche oder Sinnlichanſchauliche des Lebensbildes genommen werden. Dieſes Körperliche iſt der Wohnplatz der Familie, das Wohnhaus. Das iſt der Inbegriff aller Lebensbedingungen und Verhältniſſe; folglich gewährt es das Mittel, den Schüler im Auffaſſen aller Lebenskenntniſſe zu üben. Die zerſtreuten Bilder und Vorſtellungen des Kindes können hier wie in einem Brenn-

punct geſammelt und zu dem Hervorbrechen des neuen Lichts, das die Geſammtvorſtellung des Lebens ausmacht, erregt werden. Ein Modell des Hauſes dient vorzüglich für Unterrichtsgymnaſtik. Das Feld derſelben aber zerfällt in 4 Curſe: I. Betrachtung des Hauſes, als Wohnplatzes der Zuſammenlebenden und zwar 1) die Außenſeite des Hauſes zur Uebung des Anſchauungsvermögens durch die Elemente der Geometrie und Arithmetik. 2) Das Material des Hauſes zur Uebung des Urtheilsvermögens durch die erſten Elemente der Naturgeſchichte, Naturlehre, Technologie, Sprach- und Wirthſchaftslehre und mittelbar zur Anſchauung der geſelligen Abhängigkeit. II. Bewohner des Hauſes: 1) Aeußere Auffaſſung des Menſchen im Vergleich mit dem Thier, Bereicherung der Sprache durch Benennung einzelner Theile und Eigenſchaften beider. 2) Betrachtung der Sprache, als Vorzug des Menſchen vor dem Thier. 3) Sprechübungen in dem, was der Schüler in ſeinem alltäglichen Leben ſpricht. 4) Das Anſchauungsvermögen des Innern, — Verſtand, Freiheit, Vorzüge vor dem Thier. 5) Begründung der Begriffe von Eigenthum, Vertrag u. ſ. w., ſo wie der Vorſtellung von der ſittlichen Ordnung in einer Familie. 6) Hausthiere, mit beſonderen ökonomiſchen, technologiſchen und gemüthlich bildenden Rückſichten. — Rechenübung. III. Bedürfniſſe der Bewohner des Hauſes (Menſchen und Thiere). Wohnung, Kleidung, Hausgeräthe. Erweiterung der praktiſchen Rechts- und Sittlichkeitsbegriffe in Beziehung auf Eigenthum und Bewahrungsmittel deſſelben. IV. Erkenntniß der Sprache als Mittels der wechſelſeitigen Mittheilung und darum als höchſten Bedürfniſſes des geſelligen Zuſammenſeins. Hier iſt es Zeit, die Kinder das Unvollkommene einer bloßen Zeichenſchriftſprache fühlen zu laſſen und ſie ſo zum Schreiben zu führen.

Dies alſo der Gang des Graſer'ſchen Anſchauungsunterrichts oder ſeiner Elementargymnaſtik, wie er es nennt, den er in ſeiner Schrift: Die Elementarſchule für's Leben, in der Grundlage zur Reform des Unterrichts. 4. Aufl. Hof und Wunſiedel 1839. beſchreibt und auf die dann der Elementarunterricht in ſeiner Steigerung und in ſeiner Vollendung (Lehre vom Staat) gebaut werden ſoll, wie Graſer ihn in ſeinen weiteren Schriften: Die Elementarſchule für's Leben in der Steigerung. 1828. Die Elementarſchule für's Leben in ihrer Vollendung. 1841. beſchrieben hat.

Graſer hat demnach allerdings, wie oben bemerkt iſt, den allgemeinen Anſchauungsunterricht als eigenes Lehrfach über Bord geworfen und eine organiſche Einheit des geſammten Elementarſtoffs hergeſtellt. Die Idee des Lebens hat ihn auf dieſen Gedanken gebracht. Indeſſen ſcheint es uns, daß der alte Adam des Anſchauungsunterrichts, nachdem er zur Vorderthüre hinausgeworfen war, zur Hinterthüre wieder hereingekommen iſt und nun gar vollends den ganzen Elementarunterricht inficirt hat. Und daran iſt ſeine falſche Anwendung der Idee des Lebens ſchuld. Offenbar nämlich wendet Graſer den Grundſatz vitae discendum auf eine die Bedeutung des Lebens für die Bildung des Kindes ſehr geringſchätzende Weiſe an. Er iſt der Anſicht, das Leben ſelbſt ſei nicht im Stande, die wahre Einſicht in das Menſchenleben zu erzeugen; dies ſei einzig Sache der Schule. Die Schule erſt und ſie allein hebe den Menſchen zu der menſchenwürdigen Stufe empor, auf der er für das Leben ſelbſt das werde und ſei, was er ſein ſoll. Was das Leben allein am Menſchen thue, das habe an und für ſich keinen Werth, wenn es nicht durch die Schule und Wiſſenſchaft ergänzt und veredelt werde. Die bloß inſtinctive Art der Bildung, die das Leben erzeugt, muß die Schule zu einer bewußten und wiſſenſchaftlichen erheben, wenn ſie den Charakter der Humanität tragen ſoll. Deshalb hat die Schule nicht etwa etwas anderes, ſondern nur das nämliche anders zu lehren, als das Leben und muß ſich alſo in denſelben Kreiſen bewegen, wie das Leben. Graſer macht daher das Princip des bisherigen Anſchauungsunterrichts: Ausgehen vom Zunächſtliegenden, von den Kreiſen, in denen ſich das Kind unmittelbar bewegt, nur in anderer Form, wieder zum Hauptgrundgeſetz des Unterrichts, ja er giebt ihm ſogar eine noch viel größere Tragweite, indem er es auf den ganzen

Elementarunterricht ausdehnt und das Ausgehen vom Zunächſtliegenden bei ihm zu einem Stebenbleiben beim jedesmal Zunächſtliegenden wird. Sodann bewegt ſich auch Graſer, wie die bisherigen Methodiker, auf dem Feld der Abſtraction, nicht auf dem der Anſchauung. Er will, wie ſie, ein begriffliches, ſyſtematiſch geordnetes Bewußtſein der objectiven Welt in den Kindern erzeugen, überbietet ſie aber noch dadurch, daß er dieſes Bewußtſein durch eine genetiſche Conſtruction der Welt zu Stande zu bringen ſucht. Es iſt dies eine Verfrühung der Entwicklung des Kindes, welche auf ſeine geiſtige Geſundheit nicht anders als ſchädlich einwirken kann. Allerdings iſt nämlich der Begriff und das begriffliche Auffaſſen die Vollendung der Anſchauung; aber der ſchwere Irrthum, in welchem Graſer und im Grund alle Anſchauungsunterrichtsmethodiker mehr oder weniger befangen ſind, iſt der, daß ſie dieſe Art von Vollendung ſchon auf der erſten Elementarſtufe forciren wollen. Sie verkennen, daß auf dieſer Stufe die Aufgabe noch nicht ſein kann, über die Anſchauung hinauszugehen, ſondern vorerſt nur, ſie hervorzurufen, ſie zur Beſtimmtheit und Klarheit zu erheben und in der Seele haften zu machen und daß es der Stufe der gereifteren und erſtarkteren Geiſteskraft vorbehalten bleiben muß, den Begriff, der allerdings implicite ſchon in der Anſchauung ruht, explicite aus der Hülle derſelben hervortreten zu laſſen. Iſt es ja doch ein allgemein anerkannter methodiſcher Grundſatz, daß man ſich z. B. im bibliſchen Geſchichtsunterricht auf der erſten Stufe mit der einfachen Erzählung der Thatſachen (alſo mit der Anſchauung) begnügen und nicht allerlei dogmatiſche Glaubensſätze und moraliſche Pflichtgebote daraus entwickeln ſoll.

Die Graſer'ſche Idee wurde von mehreren ſeiner Schüler in eigenen Leitfäden praktiſch ausgeführt. Wir nennen folgende:

Vollſtändig praktiſche Bearbeitung der ſechs erſten Lebensverhältniſſe nach Graſer. Ein nothwendiges Hand- und Hülfsbuch für alle Lehrer in den deutſchen Schulen, welche einen angenehmen und geiſtigen Unterricht ihren Schülern ertheilen wollen. Von J. L. Ludwig. Sechs Bände. Hof und Wunſiedel 1840—1844. wovon der erſte Band das erſte der neun Graſer'ſchen Lebensverhältniſſe, alſo den eigentlichen Anſchauungsunterricht darſtellt.

Der Elementarunterricht für das Leben und aus dem Leben. Ein praktiſch methodiſcher Leitfaden für deutſche Volksſchullehrer. Von J. A. Dreher, Muſterlehrer am K. katholiſchen Schullehrerſeminar in Gmünd. Erſter Band. Die elementariſche Weltkunde, oder der ſogenannte Anſchauungsunterricht. Wieſenſteig 1835. Dieſer „Anſchauungsunterricht" geht durch alle acht Schuljahre durch und vertheilt den Stoff auf die einzelnen Jahre ſo: 1. das Leben des eigenen Ichs (alſo noch „elementariſcher" als Graſer). 2. Das Leben in der Schule. 3. Das Leben in der Familie. 4. Das Leben in der Gemeinde. 5. Das Leben im Vaterland. 6. Das Leben auf der Erde. 7. Das Leben in der Welt und ſichtbaren Natur. 8. Das Leben in Gott. Der letztere Abſchnitt iſt aber nicht ausgeführt. — Ein zweiter Band enthält die elementariſche Sprachkunde oder Sprach-, Leſe- und Schreibunterricht, ein dritter die elementariſche Größenkunde.

Ed. Netz, der Denkfreund. Erſtes Lehr- und Leſebuch, enthaltend den erſten Zeichnen-, Schreibe-, Leſe- und Sprachunterricht. Nach Dr. Graſers Grundſätzen bearbeitet. Leipzig 1837. Derſelbe, zweites Lehr- und Leſebuch, enthaltend das Elternhaus oder den erſten Lebensunterricht.

Auch Dr. H. Gräfe giebt einen „Plan des Anſchauungsunterrichts im Umriſſe," wobei er ſich an Grafers Entwurf, doch nicht „ſklaviſch," anſchließt, in ſeiner Schrift:

Die deutſche Volksſchule oder die Bürger- und Landſchule nach der Geſammtheit ihrer Verhältniſſe. Ein Handbuch für Lehrer und Schulaufſeher. In 2 Bänden. Leipzig 1847. Bd. 1. S. 458 ff.: 1. Die Schulſtube. 2. Das Haus. 3. Die Bewohner des Hauſes. 4. Bedürfniſſe der Bewohner. 5. Umgebungen des Hauſes.

Die zwei erſten Schuljahre. Eine theoretiſch praktiſche, auf das neue

pſychologiſche Syſtem von Dr. Beneke gegründete Anleitung zur Behandlung ſämmtlicher Unterrichtsgegenſtände in der erſten Elementarclaſſe, nebſt einer reichlichen Sammlung von Aufgaben zur ſtillen Beſchäftigung. Von Raimund Jakob Wurſt. Zweite neu bearb. Ausg. Reutlingen 1839. In der erſten Auflage war der Verf. dem Graſer'ſchen Unterrichtsſyſtem gefolgt; er erkannte jedoch, daß die Handhabung desſelben den Anfängern im Lehrfach zu viele Schwierigkeiten darbiete. In der zweiten Auflage bemühte er ſich daher, die Grundidee des Graſer'ſchen Syſtems zwar beizubehalten, in der Ausführung aber ſich möglichſter Einfachheit und Anſchaulichkeit zu befleißen und durch bedeutende Modificationen, Zuſätze und Abkürzungen dem Lehrer das Geſchäft des Unterrichts zu erleichtern. Sein Lehrgang iſt folgender:

I. Die Anſchauungs- und Sprechübungen, oder der ſinnliche Anſchauungsunterricht. 1. Anſchauen und Benennen der Gegenſtände: a) das Haus, als Wohnplatz der Menſchen, b) die leiblichen Bedürfniſſe des Menſchen, c) die Bewohner des Hauſes. 2. Aufſuchen, Anſchauen und Benennen der Eigenſchaften der Gegenſtände. 3. Aufſuchen, Anſchauen und Benennen der Thätigkeiten der Dinge. II. Der ſittliche Anſchauungsunterricht, oder Entwicklung ſittlicher Begriffe und Anregung, Belebung und Verſtärkung religiöſer Gefühle. III. Der erſte Schreib- und Leſeunterricht. IV. Der erſte Zahlunterricht.

Als Einleitung zu dieſem praktiſchen Lehrgang giebt der Verf. eine ausführlichere Darſtellung (S. 1—184) des pſychologiſchen Syſtems von Beneke.

Zum Schluß heben wir aus der neueſten Literatur noch 2 bemerkenswerthe Schriften von praktiſchen Schulmännern aus: Das erſte Schuljahr ohne Leſe- und Schreibunterricht, oder Darſtellung eines Anſchauungsunterrichts, der den geſammten Schulunterricht begründet. Für Lehrer und Schulfreunde. Mit vielen eingeflochtenen Erzählungen, Geſängen und Zeichnungen. Bearbeitet von L. Th. Knauß. Reutlingen 1848 Der Verfaſſer will das Leſen und Schreiben, gegen deſſen frühen Betrieb er in ſeiner Einleitung unter Berufung auf Auctoritäten zu Felde zieht, aus dem erſten Schuljahr ganz verdrängen und durch einen umfaſſenden Anſchauungsunterricht erſetzen, in welchem ſich mit den Uebungen im Anſchauen und Sprechen das Memoriren, das Singen und Zeichnen vereinigen ſoll. Er theilt ſeinen Lehrgang nach den 4 Jahreszeiten folgendermaßen ein: I. Der Frühling. 1. Unmittelbare Anſchauungen: die Schule, der menſchliche Leib, die Kleidungsſtücke. 2. Mittelbare Anſchauungen: der Garten. II. Der Sommer: die Wieſe, der Fluß, Bach oder See, die Kirche, der Kirchhof, der Wald, das Feld, der Himmel. III. Der Herbſt: das Feld, der Weinberg. IV. Der Winter: das Wohnhaus, das Wohnzimmer, die Familie, Bilder aus dem Leben guter Kinder, die Küche, der Stall, das Chriſtfeſt, der Winter, der Wohnort und ſeine Umgebung, einige fremde Thiere, Wiederholungen, der Frühling, das Oſterfeſt. Eingeſtreut ſind in den Lehrgang viele Erzählungen, bibliſche Geſchichten, Sprüche, Räthſel, Gebete und Verſe, Lieder, Melodieen u. ſ. w.

Abgeſehen davon, daß der Lehrſtoff höchſt willkürlich und ohne leitenden Gedanken auf die 4 Jahrszeiten vertheilt und bunt durcheinandergeworfen iſt, ſind auch hier eine Menge Dinge behandelt, welche die Kinder theils ſchon wiſſen, theils von ſelbſt im Leben erfahren und lernen, wieder andere, die ſie nicht zu wiſſen brauchen, z. B. Specialitäten der Handwerke. Ziehen wir dies ab, ſo bleiben noch übrig die naturgeſchichtlichen Artikel und die bibliſchen Geſchichten. Es iſt gar nicht abzuſehen, warum nicht dieſe beiden Fächer jedes für ſich getrieben werden ſollen, das Naturgeſchichtliche nach den Jahrszeiten geordnet, die bibliſchen Geſchichten, wenn man will, nach dem Kirchenjahr. Ja was ſoll die bibliſche Geſchichte gewinnen, wenn ſie mit andern, zum Theil erdichteten und ärmlichen Geſchichtchen zwiſchen allerlei kunterbunte Gegenſtände: Tafelſtänder, Federrohr, Fenſter u. dgl. eingeſtreut wird? Was dann das Memoriren, Singen, Rechnen, Zeichnen betrifft, ſo mag das ebenfalls jedes für ſich betrieben oder, wenn man will, in irgend welche Verbindung mit anderem gebracht werden, z. B. Memoriren

und Singen mit der bibliſchen Geſchichte, Rechnen und Zeichnen mit der Naturgeſchichte. Sonſt iſt dieſe Schrift einer der beſten Leitfäden, wenn man einmal „Anſchauungsunterricht" glaubt treiben zu müſſen.

Theor. prakt. Handbuch für den Anſchauungsunterricht. Mit beſonderer Berückſichtigung eines vorbereitenden Unterrichts in den Realien. Von Fr. Harder. Altona 1853. Der Verfaſſer nimmt ſeinen Stoff aus dem Schulleben, Familienleben, dem bürgerlichen und gewerblichen Leben mit ſeinen Bedürfniſſen und Erzeugniſſen, ſodann will er aber auch, und darauf legt er beſonderes Gewicht, die Anfangsgründe der Realien, der Menſchen-, Thier-, Pflanzen-, Erd- und Himmelskunde geben. Sein ſehr gedehnter Lehrgang iſt folgender: I. 1. Die erſten Unterhaltungen über Namen, Alter, Geburtstag, Eltern u. ſ. w. der Kinder. 2. Die Schule mit ihrem Inhalt. 3. Die Menſchen in der Schule. 4. Das Schulhaus. 5. Das Wohnhaus. 6. Die Menſchen im elterlichen Haus. 7. Der Wohnort. II. Der Menſch. III. IV. V. Die Thierwelt. VI. Das Pflanzenreich. VII. Das Mineralreich. VIII. Geographiſch phyſiſcher Curſus: 1. Das Schulzimmer und Schulhaus. 2. 3. Nächſte und weitere Umgebung des Schulhauſes. 4. Wohnort. 5. Nächſte Umgebung deſſelben. 6. Das Dorf. 7. Stadt und Dorf. 8. Das Land. 9. Das Waſſer. 10. Die Luft. 11. Die gewöhnlichſten Naturerſcheinungen. 12. Der Himmel. 13. Die Jahrszeiten. 14. Die Zeit.

Faſſen wir nach dieſer kritiſchen Ueberſchau der Haupterſcheinungen in der Anſchauungsunterrichtsliteratur unſer Urtheil in einige Sätze zuſammen.

1) Da die Schule überhaupt, ſomit auch die Volksſchule den Zweck hat, ihren Schülern eine Bildung zu geben, die das Leben ſelbſt ihnen nicht zu geben im Stande iſt, die aber das Leben, wie es einmal in unſeren civiliſirten Zuſtänden iſt, von ihnen fordert, ſo kann der Bildungsſtoff der Volksſchule nicht der nämliche ſein, wie der, den das unmittelbare Leben darbietet; es iſt alſo der Lehrſtoff, den der ſogen. Anſchauungsunterricht verwendet, ſofern er aus den unmittelbaren Lebenskreiſen der Volksſchüler genommen iſt, ein dem Schulzweck nicht angemeſſener. Der Grundſatz non scholae sed vitae discendum iſt falſch angewendet. Für das Leben erzieht die Schule, indem ſie den Schüler in eine fremde Welt, in ein fremdes Leben einführt, dadurch den Kreis ſeiner Anſchauungen, Begriffe u. ſ. w. erweitert, überhaupt die Zahl der geiſtigen Aſſimilationsſtoffe vermehrt und ihn ſo aus ſeiner natürlichen geiſtigen Bornirtheit heraus auf einen höheren Standpunct der Betrachtung der menſchlichen Dinge erhebt*). Die 2—3 Jahre, in welchen der Anſchauungsunterricht die Kinder

*) Daß man uns nicht misverſtehe! Wir machen hier gegen den modernen „Anſchauungsunterricht" nur eine Wahrheit geltend, die im Grund auf allen Stufen des Unterrichts anerkannt iſt und von jeher anerkannt war, und die das Sprüchwort „die Fremde macht Leute" in ſeiner Weiſe ausſpricht. Jeder Unterricht will die Perſönlichkeit nach ihrer intellectuellen, denkenden Seite ausbilden. Worauf anders aber beruht alles Denken als auf Vergleichung und Unterſcheidung? Der Unterricht muß alſo Objecte produciren, welche dieſe Denkthätigkeiten möglich machen, er muß neben die erſte Welt (d. h. neben die dem Kind bereits geläufige, in die es ſich bereits eingelebt hat oder von ſelbſt noch einleben wird) eine zweite Welt (eine fremde, die ihm noch unbekannt iſt und ohne Unterricht unbekannt bleiben würde) ſetzen, jedoch ſo, daß beide zu einander in Beziehung gebracht und gegenſeitig durch einander beleuchtet werden, daß jene auf dieſe demonſtrativ hinzeigt, dieſe auf jene reflexiv zurückweiſt. Hieraus ergiebt ſich von ſelbſt, daß der Ausdruck „fremde Welt" auf jeder Unterrichtsſtufe relativ zu nehmen iſt. Das „Fremde" muß nicht nothwendig aus „der Fremde", aus Kamtſchadalien oder Botokudien genommen ſein, es kann unter Umſtänden etwas ſein, was dem Kind nahe liegt, es muß ſogar jedenfalls etwas ſein, für was es in ſeiner bekannten Welt Anknüpfungspuncte, Analogieen und Aehnlichkeiten auffinden kann. Die Beantwortung der Frage aber, was das Fremde ſei, welches als Gegenſtand des Unterrichts zu bezeichnen iſt, wird theils im allgemeinen von der Beſtimmung des praktiſchen Ziels, das durch den Unterricht erreicht werden ſoll, theils von der Entwicklungsſtufe abhängen, auf welcher ſich das Kind gerade befindet. So viel aber iſt jedenfalls gewiß: was vom Unterricht überhaupt gilt, muß auch vom Elementarunterricht gelten, er muß dem Kind relativ

innerhalb der bisherigen Sphäre ihrer Anſchauungen feſtbannt, iſt daher eine für den wahren Zweck der Schule mehr oder weniger verlorne Zeit.

2) Da der Stoff, den der Anſchauungsunterricht verwendet, ein den Kindern mehr oder weniger ſchon bekannter und geläufiger iſt, ſo kann ſeine eigentliche Abſicht nicht die ſein, ihnen Kenntniſſe beizubringen; ſein letzter Zweck muß nothwendig ein bloß formaler ſein. Mit ſeinem Princip, vom ſinnlich und räumlich Zunächſtliegenden auszugehen, ſieht ſich der Anſchauungsunterricht unvermeidlich zu der Aufgabe hingedrängt, die Anſchauungen des Kindes und ſeine daraus gewonnenen Lebenskenntniſſe logiſch zu ordnen, ſie zu Begriffen zu erheben, überhaupt ſein Selbſt- und Weltbewußtſein auf die höhere Stufe der logiſchen Abſtraction zu erheben. Dies iſt ſo ſehr Verhängnis des Anſchauungsunterrichts, daß, wie wir geſehen haben, auch diejenigen Methodiker ihm verfielen, die dem Grundſatz nach dem „Realismus" huldigten. Dadurch wird der Anſchauungsunterricht *ſeiner Form nach* ein der geiſtigen Entwicklungsſtufe des Kindes völlig unangemeſſener, ſeine geiſtige Entwicklung verfrühender Unterricht.

Hieraus ergeben ſich folgende zwei Grundſätze:

1. Der „Anſchauungsunterricht" darf, wenn er geiſtbildend ſein will, ſeinen *Stoff* nicht aus dem „Leben," d. h. aus den engen Kreiſen, in denen ſich das Kind tägiich bewegt, nehmen; ſein Stoff muß ebendaher geholt ſein, woher ihn die Schule überhaupt holt, aus der Fremde, d. h. aus Kreiſen, die für das Kind noch eine Fremde ſind, von denen es bisher noch keine Anſchauung hatte. Dabei ſoll nicht in Abrede geſtellt werden, daß ein vermittelnder Uebergang von den bisherigen zu den neuen Anſchauungskreiſen nöthig ſei, ja daß der Unterricht fortwährend an die bisherigen Anſchauungen anknüpfen und das Neue durch ſie illuſtriren müſſe. Der Anſchauungsunterricht muß ſich alſo in einzelne Anſchauungscurſe auflöſen, welche die unterſte Stufe in den einzelnen Lehrfächern bilden und den nachfolgenden Unterricht in denſelben wirklich *materiell* vorbereiten.

2. Der Anſchauungsunterricht darf ſeiner *Form* nach nicht über die geiſtige Entwicklungsſtufe des Kindes hinausſchreiten, er muß ſich durchaus in der Form der Anſchauung bewegen und zwar der Anſchauung, wie ſie dem Kind in ſeinem erſten Lernalter eignet, der *Einzelanſchauung*. In dieſer muß das Kind zuvor erſtarken, ehe es zu zuſammengeſetzten Anſchauungen oder gar zu begrifflichen Abſtractionen und ſyſtematiſchen Ueberſichten geführt werden kann.

So möge denn der Lehrer, wenn die Kinder im Beobachten, Aufmerken und Sprechen allzu ungeübt ſind, beim Eintritt in die Schule immerhin Unterhaltungen mit ihnen führen über ihren Vor- und Zunamen, ihr Alter, ihre Eltern, die Schule und was darin iſt u. dgl.; aber er muß dabei immer eingedenk bleiben, daß dieſe Sachen eigentlich nicht in die Schule gehören, daß er damit einen Zweck zu erreichen ſucht, der von der Schule ihrer Natur nach ſchon als erreicht ſollte vorausgeſetzt werden dürfen; er muß ſie daher beiſeite legen, ſobald der Beobachtungs-, Aufmerkens- und Sprechtrieb erwacht und einigermaßen erſtarkt iſt; auf keinen Fall darf er meinen, mit methodiſcher Aengſtlichkeit einen gewiſſen Anſchauungsunterrichtscurſus vollſtändig durchmachen und ſo und ſo lang treiben zu müſſen. Man erinnere ſich doch, daß mehr als alles andere die *Perſönlichkeit* des Lehrers im Stande iſt, die gebundene Receptivitätskraft des Kindes zu entbinden und daß, wo es an dieſer fehlt, der iſolirte Anſchauungsunterricht an und für ſich den beabſichtigten Zweck doch nicht erreicht, daß aber, wo männliche Kindlichkeit ſich mit didaktiſcher Weisheit verbindet, dieſer Zweck auch mit den eigentlichen Schulfächern ſich erreichen läßt. In dieſe ſelbſt alſo muß der Lehrer jedenfalls die Kinder ſo bald als möglich und ſchon ueben jenen Vorexercitien einführen. Sie

Neues, Fremdes vorführen. Der Anſchauungsunterricht darf ihm nicht die alten, er muß *neue* Anſchauungen bringen; nur ſo werden auch die alten, ſchon geläufigen Anſchauungen zu einer höheren Stufe erhoben.

alle müſſen in ihrem Theil anſchaulich behandelt werden; ein förmlicher Anſchauungscurſus kann jedoch nur in zwei Fächern ſtattfinden, in den zwei Fächern, die es mit anſchaubaren Realitäten zu thun haben und dieſe ſind Natur und Geſchichte.

Was für's erſte das Fach der Natur betrifft, ſo muß den oben aufgeſtellten Grundſätzen gemäß der Anſchauungscurſus den Kindern lauter Einzelbilder vorführen und zwar ſolche, die ihm noch nicht bekannt ſind, wobei man immerhin einen allmählichen Uebergang vom weniger Bekannten zum Unbekannten, vom Einheimiſchen zum Fremden, oder von unmittelbaren zu mittelbaren Anſchauungen machen muß. Hienach werden die drei Naturreiche, hauptſächlich das Thier- und Pflanzenreich, den Stoff hergeben müſſen. Der Lehrer vermeide dabei jedes Eingehen auf irgend eine wiſſenſchaftliche Claſſification, auf anatomiſche Zergliederung und halte ſich bloß auf dem Gebiet der Beſchreibung und Schilderung deſſen, was unmittelbar angeſchaut werden kann. Er beſchreibe z. B. die Thiere nach ihren hauptſächlichen äußeren Merkmalen und Kennzeichen, nach ihren Eigenſchaften, Fähigkeiten, Inſtincten, ihrem Nutzen, ſchildere ihre Lebensweiſe, verſäume beſonders nicht, durch Einſtreuen von Erzählungen aus dem Thierleben den Unterricht zu beleben und durch charakteriſtiſche Fabeln zu würzen. Von einer vollſtändigen Aufzählung aller Thier- und Pflanzenarten u. ſ. w. kann natürlich keine Rede ſein, ſondern nur von denen, die dem Menſchenleben am nächſten ſtehen und für dasſelbe am wichtigſten ſind. Das Vorzeigen von guten Abbildungen iſt, wie ſich von ſelbſt verſteht, nothwendig, wenn nicht Exemplare in natura herbeizuſchaffen ſind. Letzteres iſt bei Pflanzen eher möglich als bei Thieren; dieſelben müſſen aber zur Zeit ihrer vollkommenen Entwicklung, alſo zur Blüthezeit vorgezeigt werden, weßwegen für die Pflanzen, wenigſtens für die einheimiſchen, der Sommer gewählt werden muß.

Als Hülfsmittel, deren ſich der Lehrer bei dieſem naturgeſchichtlichen Anſchauungscurſus bedienen kann, ſind folgende Schriften zu empfehlen:

Naturgeſchichtlicher Anſchauungsunterricht, bearb. von Dr. W. J. G. Curtman und F. W. Sommerlad. Darmſtadt 1854. — Lenz, Gemeinnützige Naturgeſchichte mit lithograph. Abbildungen. 1.—5. Band. 3. Aufl. Gotha 1851—56. — Sandmeier, Lehrbuch der Naturkunde für die verſchiedenen Stufen der Volksſchule. 1. Thl. Anleitung zum naturkundlichen Anſchauungsunterricht. 2. Aufl. Aarau 1850. — Auch das obengenannte Handbuch für den Anſchauungsunterricht von Harder kann benützt werden. — Lüben, Leitfaden zu einem methodiſchen Unterricht in der Naturgeſchichte. 4 Curſe. Berlin 1852—54. Auch Raſſs Naturgeſchichte hat immer noch ihren Werth. — Hey und Specter, Fünfzig Fabeln und Noch fünfzig Fabeln für Kinder. 2 Bände. Hamburg 1836 und ſpäter. — Bilderwerke: Bilder zum Anſchauungsunterricht für die Jugend, beſtehend in vaterländiſchen Gegenſtänden nach der Natur und den beſten Originalien lithographirt und herausgegeben in Schreibers Anſtalt in Eßlingen. 1835. Illuminirt. — Eichelberg, Naturhiſtoriſcher Wandatlas. Zürich 1846. — Die wichtigſten Giftpflanzen Deutſchlands in lebensgroßen Abbildungen, von Breſteie ausgewählt und beſchrieben von Soldan. Freiberg 1843. — Hochſtetter, die Giftgewächſe Deutſchlands und der Schweiz. Eßlingen. — Berge und Riecke, Giftpflanzenbuch mit color. Abbildungen. N. Aufl. Stuttgart 1855.

Was für's zweite das Fach der Geſchichte betrifft, ſo wird nicht in Abrede gezogen werden können, daß, wenn auch bibliſche Geſchichte nicht das einzige Geſchichtsfach iſt, das die Volksſchule zu betreiben hat (es muß auch Kirchengeſchichte in Verbindung mit der vaterländiſchen hinzukommen), dieſelbe doch dasjenige Geſchichtsfach iſt, mit welchem der Geſchichtsunterricht begonnen werden muß. Auffallend aber iſt, daß man bisher die Beziehung dieſes Unterrichts zum „Anſchauungsunterricht" ſo wenig erkannt hat. Der gewöhnliche Anſchauungsunterricht bewegt ſich bloß im Element der rein oder abſtract ſinnlichen Anſchauung; die Sinnlichkeit an und für ſich, in ihrem rein materiellen Beſtand, iſt ſein Object; er würdigt dieſelbe nicht als eine Verleib-

lichung geiſtiger Realitäten. Wo er aber über die reine Sinnlichkeit hinausgeht, da verirrt er ſich in logiſche Abſtractionen und verflüchtigt ſo die Sinnlichkeit in etwas, was für das Kind keine Realität mehr iſt, ſondern ein Nichts. Beides, die abſtracte Sinnlichkeit, wie die abſtracte Geiſtigkeit iſt vom Uebel. Im Anſchauungsunterricht muß nicht bloß der Grund zu einer rein ſinnlichen, ſondern auch zu einer höheren, geiſtigen Anſchauung der Natur gelegt werden, bei welcher ſie dem Kind als Offenbarung einer realen Idealwelt erſcheint. Mit der ſinnlichen Anſchauung muß ſich die geiſtige Anſchauung verbinden, der ſinnliche Anſchauungsunterricht zu einem geiſtigen Anſchauungsunterricht ſich verklären. Oder iſt etwa die Welt des Geiſtes, die überſinnliche Welt ein Gegenſtand, der dem Kind zu fern liegt, für den es kein Senſorium hat? Giebt es etwas, was dem Menſchen als Menſchen, alſo auch dem Kind *näher* wäre, was ihn perſönlicher angienge, als Gott, ſein Reich und ſein Wille? Giebt es, wo es ſich immer um *humane* Bildung handelt, einen wichtigeren und nothwendigeren Gegenſtand, als die obengenannten? Aber freilich mit Hülfe dogmatiſcher und moraliſcher Lehrſätze darf man dem Kind dieſe Gegenſtände nicht beizubringen ſuchen; ſie müſſen ihm in der Form der ſinnlichen Anſchauung nahe treten. Iſt nun aber dies nicht in der bibliſchen Geſchichte der Fall, in welcher Gott ſich auf ſo irdiſch ſinnliche Weiſe, in ſo palpabeln Erſcheinungsformen geoffenbart hat, welche überhaupt mit ſo viel Geiſt ſo viel Körper, mit ſo vielen höheren Beziehungen eine ſo reiche lebensvolle und gerade für das Kind ſo anziehende Bilderwelt verbindet? Iſt ſie nicht ihrem eigentlichſten Zweck und ihrer wahren Bedeutung nach ein göttlicher Anſchauungsunterricht, in welchem der höchſte Erzieher und Lehrer des Menſchengeſchlechts dieſem die unſichtbaren Geheimniſſe ſeines Weſens und ſeines Reichs vor Augen legt? Sollten wir alſo die bibliſche Geſchichte aus dem Kreiſe des elementaren Anſchauungsunterrichts ausſchließen wollen oder dürfen? findet dieſer nicht viel mehr in ihr ſeine wahre Vollendung? Freilich trägt die bibliſche Geſchichte gar vieles für das Kind Fremdartige in ſich; aber dieſer Umſtand iſt ja nach dem oben ſchon Geſagten kein Grund *gegen* ihre Aufnahme in den erſten Elementarunterricht, vielmehr ein Grund *für* ſie, indem gerade darin vorzüglich ihr Werth für die *Bildung* des Kindes begründet iſt. Sache des Lehrers iſt es allerdings, dieſes Fremdartige dem Kind anſchaulich und faßbar zu machen.

Wir brauchen uns hier nicht des weiteren auf die Frage nach der Auswahl derjenigen bibliſchen Geſchichten einzulaſſen, welche für den Anſchauungscurſus geeignet ſind — darüber fehlt es nicht an theoretiſcher und praktiſcher Anleitung — Einzelbilder ohne chronologiſchen oder gar pragmatiſchen Zuſammenhang, biographiſche Darſtellungen der Hauptgeſtalten, um die ſich die Geſchichte gruppirt, Erzählungen aus dem Kreis des Familienlebens, von dem die Kinder bis jetzt bloß eine Anſchauung haben, werden gewählt werden müſſen. Aber die Frage, was denn das Fremdartige in der bibliſchen Geſchichte für die Kinder ſei und wie dieſes Fremdartige ihnen anſchaulich und verſtändlich zu machen, dürfte kurz zu beantworten ſein. Fremdartig iſt dem Kind vor allem die *Sprache*, in welcher die Bibel erzählt. So einfach und kindlich dieſe Sprache an und für ſich iſt, ſo unübertrefflich ſie in dieſer Beziehung da ſteht, ſo trägt ſie eben doch auch ein nationales und antikes Gepräge an ſich, welches, wenn die Geſchichte dem Kinde anſchaulich werden ſoll, nothwendig in die jetzige Weiſe zu erzählen übertragen werden muß. Wenn daher allerdings der Lehrer es darauf wird anzulegen haben, auf den höheren Stufen immer mehr der reinen, unveränderten Bibelſprache ſich anzunähern, ſo können wir doch mit denen nicht übereinſtimmen, welche von ihm fordern, daß er ſich derſelben ſchon auf der Stufe des Anſchauungscurſus bediene. Hier muß er nothwendig nicht bloß einzelne Ausdrücke verändern, ſondern die ganze Form der Darſtellung in ein anderes Gewand kleiden. Er muß, freilich ohne in's Kindiſche und Gemeine zu fallen, die heutige Umgangsſprache, die volksthümliche und kindliche Darſtellungsweiſe wählen und, freilich ohne Zuthat falſcher Ausſchmückung, das von der Bibel häufig nur in großartigen Umriſſen gegebene Bild *ausmalen*. — Fremdartig

und von unſern jetzigen Verhältniſſen ſehr abweichend ſind ferner die Zeiten mit ihren geſellſchaftlichen Formen, Einrichtungen, Sitten und Gebräuchen, Geſetzen u. ſ. w., z. B. das Zelt- und Nomadenleben, die Bauart der orientaliſchen Häuſer mit flachem Dach, Söller, Höfen, der Zweck und die Einrichtung der Khane, die Handmühlen, die Kleidung, die Speiſen, die Sitten bei Mahlzeiten, bei Gerichtsverhandlungen, Contractſchlüſſen, Bundesſchlüſſen, die landwirthſchaftlichen Werkzeuge und Gebräuche, die religiöſen Vorſtellungen der Heiden, die Tageseintheilung u. dgl. m. Das alles muß beſchrieben, erklärt, bildlich veranſchaulicht werden, und gewiß hat es für Kinder mehr Anziehendes, Belehrendes, überhaupt geiſtig Bildendes, wenn man ihnen das Bild oder gar das Modell eines orientaliſchen Zelts oder Hauſes zeigt und erklärt, als wenn man an dem Graſerſchen Modell eines occidentaliſchen Bauernhauſes, das ſie tauſendmal im Original ſehen, herum docirt. — Fremd und unbekannt iſt den Kindern der Schauplatz der bibliſchen Geſchichte. Ohne Kenntnis deſſelben hängt aber die Geſchichte in der Luft und iſt ein Gemälde, das aus Staffage ohne Landſchaft beſteht. Es iſt nun freilich auf der unterſten Stufe kein förmlicher geographiſcher Unterricht möglich; aber es können doch landſchaftliche Schilderungen einzelner Gegenden und Orte, z. B. der Wüſte, der Oaſe Elim, von Jeruſalem u. ſ. w. gegeben, es kann vieles über das eigenthümliche Klima des gelobten Landes, über ſeine Pflanzen und Thierwelt mitgetheilt werden.

Dieſe wenigen Andeutungen*) werden genügen, um klar zu machen, wie der bibliſche Geſchichtsunterricht ſo recht eigentlich als Anſchauungsunterricht betrieben werden kann und betrieben werden muß, wenn die bibliſche Geſchichte dem Kind nicht eine fremde und todte Welt bleiben, wenn ihre Geſtalten vor ſein geiſtiges Auge in recht leibhafter Realität treten ſollen. Abbildungen müſſen freilich vorgezeigt werden, nicht nur von geſchichtlichen Scenen, ſondern auch von Städten, Gebäuden, Kleidungen, Geräthſchaften, bibliſchen Alterthümern überhaupt und ſollten deswegen, wenn keine ſolche vorhanden ſind, vom Lehrer auf die ſchwarze Tafel gezeichnet werden können. Hülfsmittel für dieſen Zweck ſind: Volksbilderbibel in 50 bildlichen Darſtellungen von Fr. v. Olivier. Nebſt einem begleitenden Text von G. H. v. Schubert. Hamburg 1836. — Die Geſchichte des Reichs Gottes nach der hl. Schrift in Bildern von W. v. Kügelgen. Mit andeutendem Text herausgegeben von Dr. F. A. Krummacher. Eſſen, 1844. — Bilder aus der bibliſchen Geſchichte des A. T. nach Zeichnungen von Walch. Augsburg 1844. — Schulbilderbibel in (4°) Bildern A. und N. Teſtaments, herausgegeben zum Beſten der Diakoniſſen-Anſtalt zu Kaiſerswerth a. Rh. von Th. Fliedner. — Schnorr v. Karolsfeld, die Bibel in Bildern. Fol. Bis jetzt 18 Lief. (à 8 Bl.) Lpzg. — Handbüchlein der bibliſchen Alterthümer. Herausgegeben vom Calwer Verlagsverein. Calw 1852. (Die Abbildungen ſind zwar für die Schule zu klein, der Lehrer kann ſie aber als Original für ſeine Zeichnungen an die ſchwarze Tafel benützen.)**) L. Völter.

Anſtand (inclus. Höflichkeit). — Anſtand, d. h. ein zur Natur gewordenes Benehmen, das wohl anſteht, das mit dem innern Weſen, der innern Würde harmonirt und ſie äußerlich repräſentirt, iſt eine Tugend, deren Analyſe uns zunächſt darauf führt, ein natürliches und ein conventionelles Moment zu unterſcheiden. Ein natürlicher Anſtand, ein Bewußtſein von dem, was ſich ſchickt und was nicht, findet ſich bei allen

*) Weiter ausgeführt habe ich dieſen Gegenſtand in dem Aufſatz: „Wie iſt der Unterricht in der bibliſchen Geſchichte einzurichten, um der Forderung zu genügen, daß er ein geiſtiger Anſchauungsunterricht ſein ſoll?“ Südd. Schulbote 1852. S. 89 ff.

**) Wir machen auf eine Stelle in den preußiſchen Regulativen vom 1., 2. und 3. Oct. 1854 aufmerkſam (ſ. Rönne, das preuß. Unterrichtsweſen 1, 924): „Da aller Unterricht ſich auf Anſchauung gründen und in derſelben, ſo wie im Denken und Sprechen üben ſoll, ſo iſt in der einclaſſigen Elementarſchule abgeſonderter Unterricht im Anſchauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle.“ D. Red.

Völkern, ſobald ſie ſich über die thieriſche Rohheit und Wildheit erhoben haben. Derſelbe iſt weſentlich negativer Art, ſofern gewiſſe Dinge einem reinen Naturinſtincte gemäß für unanſtändig gelten. Der conventionelle Anſtand dagegen iſt poſitiv, er fordert, daß ich mich ſo oder ſo kleide, ausdrücke, den und den Beſuch mache u. dgl. Dieſer iſt zu jeder Zeit, bei jedem Volke, auf jeder Culturſtufe und in jeder Geſellſchaftsſchichte wieder anders beſtimmt. Möglicher Weiſe kann der conventionelle Anſtand ſich vom natürlichen ſo weit entfernen, daß jener Dinge fordert und Werth darauf legt, für die ſich im natürlichen Anſtandsgefühl auch nicht das geringſte Motiv mehr findet, und dagegen Dinge geſtattet und das Gefühl gegen ſolche abſtumpft, die dem natürlichen Gefühl ſchlechthin unanſtändig erſcheinen; was wird eine guterzogene Bauersfrau über die Tricots der Ballettänzerinnen denken? Aber wie das poſitive Recht, ſobald es in Widerſtreit mit dem Naturrecht tritt, auch innerlich faul iſt, ſo muß auch der conventionelle Anſtand, ſo frei und mannigfaltig ſich ſeine Formen geſtalten mögen, doch immer ſeine Wurzel in etwas Natürlichem und Gemeinſamem haben, ſo daß, bei wem dies letztere nicht fehlt, der ſich auch mit Leichtigkeit in neue Formen des Anſtandes (z. B. im Auslande) finden kann, weil er auch in dieſen nur andere, durch die Nationalität beſtimmte Formen deſſelben Geſetzes findet, das er in ſich trägt. Wird ſo der Gegenſatz des Natürlichen und Conventionellen zu einem bloß relativen, ſo tritt dies noch ſtärker in Folgendem zu Tage. Was wir natürlichen Anſtand nennen, iſt bereits mehr als Natur, es iſt Ueberwindung und Niederhaltung der Natur durch die Sitte, und zwar nicht durch zufälligen Brauch, ſondern durch ein höheres Selbſtbewußtſein, das ſich in der Sitte einen Ausdruck geſchaffen; der Anſtand iſt Niederhaltung und Ueberwindung des Egoismus durch die Rückſicht auf andere; folglich iſt er etwas weſentlich Sittliches, eine im geſelligen Leben ſich manifeſtirende, demſelben einen edleren Charakter verleihende Art, das Fleiſch dem Geiſte zu unterwerfen. Denn er iſt überall und immer ein Niederhalten des Unmittelbaren, des Elementaren, des Rohen in der Natur. Dieſe Naturgewalt giebt ſich z. B. im Auflodern des Zornes, im Ausbruch irgend einer Leidenſchaft (was man im geſelligen Leben einen Auftritt nennt) zu erkennen: der Anſtand duldet das nicht, und wenn er auch die böſe Wurzel nicht aus dem Herzen reißen kann und deshalb die Möglichkeit der Hypokriſie ſich ſehr nahe legt, ſo iſt doch ebenſo gewiß das Geſetz des Anſtandes eine Zucht, die, indem ſie den Ausbruch des Böſen verhindert, auch wider das Böſe im Innern ſelbſt ankämpft. Wer unlauteren Herzens iſt, den allerdings macht der Anſtand zum Heuchler, die feine Weltſitte wird bei ihm zur Falſchheit; wer aber aufrichtig iſt, den bringt das Geſetz des Anſtandes zur Beſinnung auf ſeine Pflicht, es hilft dem Geiſte das Fleiſch meiſtern; was zunächſt nur äußere Nöthigung war, das macht er innerlich wahr. Worin liegt aber dieſe Nöthigung? Dem Natürlichen ſteht im Menſchen die höhere, auf ſeinem Geiſtesweſen beruhende Würde gegenüber, nicht als etwas Unnatürliches, Künſtliches, Geſpreiztes, ſondern gerade als die höhere Natur, durch die auch das niedere, ſinnliche Daſein erſt in ſeine rechte Ordnung kommt. Dieſe wird verleugnet und verletzt, ſobald das Natürliche zur Uebermacht gelangt. Liegt nun einem Menſchen hieran gar nichts, ſo wird er ſich auch um den Anſtand nichts kümmern. Liegt ihm bloß daran, dieſe Würde andern gegenüber zu behaupten, ſo wird er in ſeiner Geſellſchaft ſeine Manieren haben, im eigenen Hauſe aber ein Cyniker ſein. Iſt es ihm aber Gewiſſensſache, dieſe perſönliche Würde, die er als Menſch, als Chriſt zu haben ſich bewußt iſt, auch conſequent zu behaupten und ſie eben dadurch ſich zur andern Natur werden zu laſſen, ſo wird er im eigenen Hauſe wie draußen durchaus anſtändig auftreten. Jene Würde befreit ihn allerdings nicht von Naturtrieben, Naturbedürfniſſen, Naturproceſſen; aber ſie gebietet ihm, alles in dies Gebiet Fallende keuſch zu verhüllen. Wir wiſſen alle, daß wir dieſen Naturgeſetzen unterworfen ſind, aber unſer höheres Bewußtſein fordert, daß, was ſie fordern oder bewirken, intra parietes bleibt, alſo nicht nur nicht öffentlich geſchieht, ſondern auch nicht den Gegenſtand des Geſprächs bildet. (Selbſt die wiſſen-

ſchaftliche Behandlung, ſo wie das praktiſche Verfahren des Arztes wird ganz anders ſein, wenn der Mann nicht über den Anſtand ſich wegſetzt; auch wo die Wiſſenſchaft alle Schleier zerreißen darf und muß, kommt ſie vom Geſetze des Anſtandes nicht los.) Aber ſelbſt was weder ſündig noch aus Schamhaftigkeit zu verhüllen iſt, kann als ein nicht überwundenes Natürliches den Anſtand verletzen, wenn es nämlich den Charakter einer Bequemlichkeit an ſich trägt, der ſich Jeder für ſich ungehindert hingeben kann, die aber, ſobald wir jemand gegenüberſtehen, dem wir Achtung ſchuldig ſind, und an deſſen Achtung uns etwas liegt, überwunden und beſeitigt werden muß; denn dieſe Achtung fordert, daß ich mich nicht in ſchlaffer Natürlichkeit, ſondern gleichſam in meinem beſſern Ich, alſo auch äußerlich in einer Figur vor ihm ſehen laſſe, die der Stellung entſpricht, worin ich wünſche, daß er ſich meine Perſon vorſtellt. Dies führt übrigens bereits auf ein weiteres, beſonderes Moment, das ſich als äſthetiſches dem ſittlichen anſchließt. „Alles vollendet ſich im Schicklichen und Schönen; niemand hat die Stufe erſtiegen, die ihm verheißen iſt, bevor all ſein Thun und Laſſen von Schicklichkeit und Schönheit durchdrungen iſt“ — ſagt W. Löhe, im Anhang zur 4. Aufl. ſeines Büchleins „von der weiblichen Einfalt“ (S. 120). So muß zum honestum das decorum kommen; will der Menſch ἀγαθός ſein, ſo muß er καλοκἀγαθός werden. Das bezieht ſich zunächſt auf das Einzelleben; nur wenn ich vom Leben eines Menſchen auch in ſeiner Abgeſchloſſenheit, z. B. des Gelehrten auf dem Studirzimmer, des Kaufmanns auf ſeinem Comptoir, den Totaleindruck des Schönen bekomme (was gar nicht ſagen will, daß es bei dieſen beiden ausſehen ſoll, wie in einem Salon; ein Studirzimmer, das dieſem gliche, wäre gerade unſchön): nur dann kann ich ihm auch in dieſer Beziehung das Prädicat des Anſtändigen geben. Aber vornehmlich findet dies ſeine Anwendung auf das geſellige Leben. Hier iſt nur das Schöne auch das Anſtändige; es liegt alſo nicht bloß daran, daß das Natürliche durch's Geiſtige, d. h. ſittlich überwunden werde, ſondern dieſes Sittliche muß auch, wenn es ſich ſelbſt vollenden ſoll, die ſchöne Form annehmen. Daher muß auch, z. B. je mehr eine geſellige Vereinigung, wie ein Feſtmahl u. dgl., einen feſtlichen Charakter hat, um ſo mehr das Schöne in allem, was hier zuſammenwirkt, in der Feſtkleidung, in der Decoration des Locals u. ſ. w. hervortreten; darf doch ſelbſt Rede und Muſik, alſo die Kunſt, nicht fehlen: das alles iſt nicht überflüſſige Zuthat, es iſt Forderung des Anſtandes, weil es das Schöne iſt, das hier mitwirken ſoll. Daher iſt das Lob des Anſtändigen ebenſo ſehr das niederſte und erſte wie das letzte und höchſte; mit der Beobachtung des Anſtandes fängt des Lebens Veredlung an und ebenſo vollendet ſich in der ſchönen Form die höchſte Sittlichkeit; ohne das Schöne wird dieſe zu einem abſtoßenden Rigorismus. Unter dieſen Geſichtspunct fallen darum auch eine Menge Aeußerlichkeiten, die der Rigoriſt wie der Cyniker verachtet; dieſer meint, auch mit ungekämmtem Haar, auch mit beſchmutztem Hemdkragen ſei er dennoch ein vortrefflicher Chriſt. Er iſt es nicht, denn er überwindet nicht das roh Natürliche durch das Gefühl der Würde, der das Aeußere wenigſtens nicht widerſprechen ſoll; er iſt es nicht, denn an dem Häßlichen ſich nicht zu ſtoßen und auch andern ſich in abſichtlicher Häßlichkeit zu präſentiren, iſt eine Rohheit, iſt Mangel an Achtung vor ſich und dem Nebenmenſchen. — Nur als eine Rubrik des Anſtändigen iſt die Höflichkeit anzuſehen; eigentlich: die Beobachtung der Hofſitte im Gegenſatze zum Plebejiſchen, alſo im weſentlichen daſſelbe wie die Urbanität im Gegenſatze zur Ruſticität. Vom Anſtand unterſcheidet ſich die Höflichkeit, wie vom Unanſtändigen, von der Schamloſigkeit die Grobheit. Sie verlangt nicht nur im allgemeinen, daß man ſich nicht dem Natürlichen überlaſſe, alſo nicht ſage und thue, was einem einkommt, ſondern fordert ſpecieller, daß man einem andern wo möglich nichts unangenehmes oder widriges ſage, daß man ihn die eigene Ueberlegenheit nicht abſichtlich fühlen laſſe, ihm vielmehr in ſo weit Ehre anthue, als dies nicht zur Unwahrheit, zur Täuſchung oder, wenn er ſie merkt, zum Hohne wird. Für das hiedurch beſtimmte Benehmen hat die Sitte eine Menge Formen feſtgeſtellt, die ſich der Höfliche aneignen muß, die aber,

wenn ſie ſittlichen Werth haben ſollen, durchaus erfüllt werden müſſen vom Geiſte des Wohlwollens, der Ehrerbietung, der Beſcheidenheit; je mehr dieſe Tugenden, gepaart mit Aufrichtigkeit, innerlich vorhanden ſind, um ſo freier wird man mit jenen Formen verfahren, d. h. ſie nicht zerbrechen, aber ſie frei handhaben, erweitern, erneuern. (S. hierüber beſonders die treffenden Bemerkungen von Roſenkranz, die Päd. als Syſtem S. 121.) — Daß die Werthſchätzung des äußeren Anſtandes und der Höflichkeit nicht etwa eine Transaction mit der Welt, ſondern dem Geiſte des Chriſtenthums, dem Geiſte der Bibel durchaus gemäß iſt, dafür verweiſen wir außer Hauptſtellen, wie Phil. 4, 8. 1 Tim. 2, 9. 1 Kor. 13, 4. 5. (wo es als Zeichen der Liebe aufgeführt wird, ſich nicht ungeberdig zu ſtellen) Röm. 12, 10. 1 Petr. 2, 17. beſonders auf die bibliſchen Citate und deren kurze Charakteriſirung bei Löhe a. a. O. S. 127—129 und 143. Außerdem iſt es bemerkenswerth, daß die beiden pädagogiſchen Hauptbücher des A. T., die Proverbien (z. B. 25, 17) und das Buch Sirach (21, 29. 31, 12 ff. 32, 6. 10—13.) nicht verſäumen, unter die Weisheitslehren auch Anſtandslehren aufzunehmen, die unter allen Himmelsſtrichen ihre Wahrheit behalten.

Iſt hiemit die ſittliche Taxation des Anſtandes und der Höflichkeit feſtgeſtellt, ſo ergiebt ſich die pädagogiſche Folgerung von ſelbſt. Daher hat es Erasmus nicht unter ſeiner Würde gehalten, eine Abhandlung de civilitate morum puerilium zu ſchreiben; Anſtandsregeln für die Jugend enthalten die praecepta vitae puerilis von Joachim Camerarius, Baſel 1536, denen zum Behufe des Memorirens noch praecepta honestatis atque decoris puerilis in Verſen beigegeben ſind, und ſelbſt A. H. Francke hat dieſem Gegenſtand eine eigene, in vielen Auflagen erſchienene Schrift gewidmet („Nützliche und nöthige Anleitung zu wohlanſtändigen Sitten;" Auszüge daraus hat Unterz. gegeben in der Abh. über „den Pietismus in der Pädagogik," Südd. Schulbote 1848, S. 100.) Aus neuerer Zeit iſt „der höfliche Schüler" Karlsruhe 1829, Tübingen 1832 bekannt und vielfach in Ehren gehalten. Jene Folgerung gilt in Bezug auf das natürlich Anſtändige um ſo mehr, als, wenn darauf nicht ſorgfältigſt geſehen wird, nicht nur ein pöbelhaftes Benehmen überhaupt, ſondern geradezu Unſittlichkeit entſteht; für das Kind entwickelt ſich die geſchlechtliche Scham zuvörderſt nur aus der Pflege des Anſtandsgefühls (ſ. die evang. Pädag. des Unterz. 2. Aufl. S. 295 f). Was aber die conventionellen Anſtandsformen betrifft, ſo fallen vorerſt viele derſelben für das Kind von ſelber weg, weil es gar noch nicht in die Lage kommt, ſich ihrer zu bedienen; dasſelbe aber abſichtlich in dieſe Lage verſetzen, ſo daß alſo z. B. acht- oder zehnjährige Knaben müſſen etlichen Fräulein von gleichem Alter den Hof machen, das iſt eine Heilloſigkeit, für die den verehrten Eltern ſelber die Ruthe gebührte. Was der Art irgend erſprießlich iſt, lernt ein wohlgezogener junger Menſch ganz von ſelber, wenn er es einmal braucht. Aber allerdings gehört zu dieſer Wohlgezogenheit, daß ſchon in früher Jugend ein Anfang gemacht wird. Alſo erſtlich iſt alles irgend Unanſtändige ſchlechtweg nicht zu dulden in Reden oder Handlungen; zu unvermeidlichen Natürlichkeiten muß das Kind ſchon frühe in's Verborgene ſich ſtille zurückzuziehen gewöhnt werden; es muß in dieſer Beziehung das Anſtändige ſo ſehr Ton im Hauſe, Ton in der Schule werden, daß der Uebertreter auch des Abſcheues der Geſchwiſter oder Commilitonen gewärtig ſein muß. Dahin gehört namentlich auch, daß ſich jedes ſogleich nach dem Aufſtehen vollſtändig ankleidet und nur ſo zum Familienfrühſtück erſcheint; jede Verletzung ſolcher Regel muß allen Uebrigen ſogleich auffallen, nur wer das Unanſtändige ſieht, wird ſich ſelbſt auch davor bewahren. In dieſe Kategorie gehört ferner jede Rohheit im Ausdruck, jedes gemeine Scheltwort, jedes heftige Auffahren des einen wider das andere, was einfach nicht geduldet, alſo, wenn es geſchehen, mit Strafe belegt wird. Nur wird in dem allem Wort und Zucht vergeblich ſein, wenn etwa die Mutter ſelbſt den halben Tag im négligé herumläuft; wenn ſie in Gegenwart der wachenden Kinder ſich aus- und ankleidet; wenn rückſichtsloſe Reden oder gar Scenen zwiſchen Vater und Mutter ſelbſt

vorfallen. Das Gleiche gilt mutatis mutandis vom Lehrer. Sein ungewaſchenes Hemd oder Geſicht, ein Loch in ſeinem Ermel, das Umherſchlurken in zuſammengetretenen Hausſchuhen, ſeine plumpe Redeweiſe, ſein linkiſches, ſei es ſerviles, ſei es trotziges Gebaren, wenn der Vorgeſetzte eintritt, eine Scene zwiſchen Collegen, zwiſchen einem ſchulmeiſterlichen Ehepaar, die auf dem Gange hörbar iſt — das ſind lauter Dinge, über die der ordentliche Schüler denken muß, was er nicht ſagen darf, an denen aber der unordentliche ſich ein wirkſames Exempel nimmt. (Weiteres über dieſen Punct ſiehe in Kellners „Pädagogik der Volksſchule in Aphorismen," 3. Aufl. S. 138.) Die poſitiven Anſtandslehren ſofort werden ſich ſehr einfach, aber in vielfältiger und unermüdeter Wiederholung an's tägliche Leben anſchließen, ohne daß es eines Complimentirbuches bedürfte. Das Kind darf nicht ausgehen, ohne zuvor vor der Mutter oder ältern Schweſter ſich geſtellt zu haben, ob Haar und Hemdkragen in Ordnung, kein Loch im Ermel oder Beinkleid, Geſicht und Hand gewaſchen iſt; es darf nicht zu Bette gehen, ohne „gute Nacht" geſagt zu haben, bekommt keinen Apfel, keinen Teller Suppe, ohne ordentlich darum gebeten zu haben; es muß die eintretenden Hausfreunde oder Gäſte grüßen, muß ebenſo grüßen, wem es von Bekannten begegnet; der blöde Knabe darf nicht bei Seite ſehen oder den Rücken kehren, wenn ihn jemand, auch ein Unbekannter, fragt; der lebhafte, leicht erregbare aber darf ebenſo wenig lärmend hereinfahren oder, wenn ihm etwas nicht nach Wunſche iſt, darob aufſchreien; überhaupt iſt die Mäßigung der Stimme — wo nicht, wie bei Spielen im Freien derſelben auch quantitativ alle Freiheit gelaſſen werden muß — eine Hauptforderung des Anſtandes und ein Hauptmittel zur anſtändigen Gewöhnung; was aber nur möglich iſt, wenn der Erzieher ſelbſt dieſe Forderung erfüllt, wie dies von der Pädagogik der Engländer gerühmt wird. (S. die ev. Päd. des Unterz. 2. Aufl. S. 243. Note.) Insbeſondere darf aber der Knabe bei Tiſche nicht laut ſein, mit ſeinem Eſſen nicht ſpielen, nicht den Ellbogen auflegen, ſein Kleid nicht beſchmutzen; hat er Kameraden zum Beſuch, ſo muß er, auch wenn es ihn ſauer ankommt, ſich ihnen widmen, muß überhaupt lernen, den Gaſt als Gaſt mit Aufmerkſamkeit behandeln. Sind andere Gäſte da, oder wird auch nur im Familienkreiſe die Unterhaltung von den Erwachſenen geführt, ſo darf das Kind nicht dreinreden was ihm einfällt, ſoll auch nicht mit ſeinem Wiſſen einen Beitrag zur Unterhaltung geben wollen, wenn man es nicht reden heißt; ebenſo wenig aber auch in Gegenwart eines dritten einem andern etwas in's Ohr flüſtern oder in einer jenem unverſtändlichen Sprache mit dieſem reden (letzteres verbietet ſich freilich meiſt von ſelbſt). Auch die Körperhaltung im Sitzen, Stehen und Gehen fällt unter das Geſetz des Anſtandes, das der Natürlichkeit ſo wenig Eintrag thut, daß man im Gegentheile ſagen muß: der wahre Anſtand in dieſer und anderen Beziehungen iſt gerade die Einheit von Natürlichkeit und bewußter, d. h. frei angeeigneter, alſo auch durch den Impuls der Erziehung anzueignender Anmuth. Ob dazu beſondere Exercitien, etwa unter Anleitung eines Tanzmeiſters nöthig ſeien, wird in ſpätern Artikeln, die die Leibesübung betreffen, erörtert werden; wir glauben, was den Anſtand betrifft, ſollte eine gebildete Mutter ſolcher Hülfe kaum bedürfen.

Noch iſt die Bemerkung nicht überflüſſig, daß, wenn wir oben Urbanität und Ruſticität einander gegenüber ſtellten, darum nicht unſere Meinung iſt, als ſei die Erziehung zum Anſtande nur Sache der höheren Claſſen, wie dies in früheren Jahrhunderten, wo der Ritter dem Bürger und Bauer gegenüberſtand, allerdings verſtanden wurde, übrigens niemals als abſoluter Gegenſatz beſtehen konnte, wo überhaupt der Gedanke der Volksbildung, d. h. der chriſtliche Humanitätsbegriff lebendig, ſomit der Gegenſatz des Barbaren zum Hellenen aufgehoben war. C. H. Zeller hat in ſeinen „Lehren der Erfahrung" (1. Aufl. III. S. 150 ff.) ſehr gut auch dem Volks- und Armenſchullehrer die Bedeutung dieſes Gegenſtandes und die richtige Art, den Zweck zu erreichen, vorgeſtellt. Der Bauerjunge braucht keine Redensarten aus dem Salon zu lernen, aber alles, was oben als zum Anſtand erforderlich bezeich-

net worden iſt, muß auch von ihm gefordert und kann bei ihm erzielt werden. Es macht einen ungemein erfreulichen Eindruck, wenn beim Eintritt in eine Dorfſchule alsbald die Anſtändigkeit in Kleidung und Haltung, der dieſem Völkchen mundgerechte, aber friſche Gruß, das beſcheidene, aber darum nicht verſchüchterte Benehmen des Lehrers pädagogiſche Tüchtigkeit uns verräth; ob der Fremde, der durchs Dorf geht, freundlich gegrüßt wird und Beſcheid erhält oder nicht, das läßt oft einen ſichern Schluß machen auf die Tüchtigkeit der Ortspädagogen. Unſerem Volk, namentlich in Schwaben, iſt allerdings ein geräuſchvolleres Benehmen zur Gewohnheit geworden; der Bauer, der ſeinem Pfarrer auf dem Studirzimmer etwas zu berichten hat, ſpricht auch da fortissimo, wie er in der Kirche und im Wirthshauſe ſtets ff ſingt; aber ebenſo iſt es erfahrungsgemäß, daß alle diejenigen, welche religiös erweckt ſind und in chriſtliche Gemeinſchaftskreiſe kommen, dieſes lärmende Weſen vollſtändig ablegen und manierlich werden, — ein Beweis, wie auch die Ruſticität, ohne ſich zur Urbanität im ſpecifiſchen Sinne hinaufzuſchrauben, dennoch durch die ſittliche Macht des Chriſtenthums zum natürlichen Anſtande ſich veredelt.

Schließlich wird man im Ganzen damit einverſtanden ſein müſſen, wenn die Pflege des Anſtandes vornemlich den Frauen zur Pflicht gemacht wird. Nur wiſſen wir die Männer darum nicht von der Aufmerkſamkeit in dieſer Richtung zu dispenſiren; das Kind muß erfahren, daß, wenn es mit beſchmutzten Kleidern heimkommt oder damit ausgehen will, dies der Vater ebenſo im Augenblick wahrnimmt und ebenſowenig duldet, wie die Mutter. Der Mann ſoll den Verſtoß gegen den Anſtand, überhaupt das Unſchöne ebenſo beſtimmt wahrnehmen und ebenſo widrig empfinden, wie die Frau; nur wird dies bei ihm mehr Folge der Bildung, bei der Frau mehr natürliches Gefühl ſein, aber auch dies bedarf der Bildung, wenn nicht aus dem Anſtand eine übertriebene oder ängſtliche Sorge werden ſoll, die jede freie Bewegung hemmt, und die Höflichkeit in eine ceremoniöſe Förmlichkeit ſich verzerren ſoll, die dem feiner Gebildeten, dem ſie gilt, ebenſo läſtig wird als lächerlich erſcheint. Und wie in Bezug auf den Erzieher, ſo erſcheint uns auch in Bezug auf den Zögling die geſchlechtliche Differenz weniger groß als man gewöhnlich anzunehmen geneigt iſt. Das Mädchen hat mehr natürliches Anſtandsgefühl, es folgt inſtinctmäßig dem Trieb, zu gefallen; bei dem Knaben beſteht das Correlat hievon in der Furcht, ausgelacht zu werden, und gerade dieſe Furcht macht ihn blöckiſch. Nun iſt zwar bei dem Knaben, wie bei dem Manne nicht in der Art der ganze perſönliche Werth durch das Gefällige der Erſcheinung bedingt, wie dies vom Mädchen, vom Weibe gilt; der Mann kann den Mangel daran durch andere Eigenſchaften vergeſſen machen, das Weib niemals. Aber daraus folgt nun weder ein gradueller noch ein ſpecifiſcher Unterſchied, den die Erziehung zum Anſtand zwiſchen der Behandlung des Knaben und des Mädchens zu machen hätte; dieſe iſt für beide die gleiche; daß der Unterſchied im anſtändigen Benehmen beider zu ſeinem Rechte komme, dafür ſorgt die Natur und das Leben. **Palmer.**

Anſteckung, ſ. Beiſpiel.

Anſtellung. Unter „Anſtellung" verſtehen wir die förmliche Uebertragung einer ſelbſtändigen Bedienſtung. In dem Worte „Uebertragung" liegt, daß der Angeſtellte von irgend einer Seite her ein Mandat erhält und nicht etwa ſelbſt ſich dasſelbe giebt, oder dasſelbe von Hauſe aus (durch Geburt, Erbſchaft ꝛc.) beſitzt, oder durch's Loos erhalten hat. Der Ausdruck „Bedienſtung" aber bezeichnet, daß es ſich dabei nicht von einem vorübergehenden, commiſſariſchen Auftrag, ſondern von einem ſtändigen Geſchäft handelt, wobei es gleichgültig iſt, ob der Organismus der Stelle dem Diener eine fixe oder widerrufliche Anſtellung, d. h. mehr oder weniger Dienſtrechte gewährt. Als ein weſentliches Merkmal iſt ferner der Beiſatz „förmlich" feſtzuhalten. Eine Anſtellung läßt ſich ohne gewiſſe Förmlichkeiten nicht denken. Die Anſtellung wird in dieſer Beziehung beſtimmt entgegengeſetzt der vorübergehenden Verwendung von ſolchen Dienern, welche ohne weitere Förmlichkeiten, oder mit Kündigung auf kurze Friſt gehen

und kommen, wie nicht bloß Knechte, Mägde, Lehrgeſellen und Gehülfen, ſondern auch Amtsverweſer aller Art, von welchen niemand ſagt, daß ſie angeſtellt ſeien, wenn ſie auch eine mehr oder weniger ſelbſtändige Stellung haben. Bei der Anſtellung findet nicht bloß ein Wechſelverhältnis von Forderung und Leiſtung, Recht und Pflicht zwiſchen dem Angeſtellten und Anſtellenden ſtatt, ſondern es gehört weſentlich dazu, daß die näheren Beſtimmungen dieſes Verhältniſſes urkundlich verzeichnet oder dasſelbe durch einen förmlichen Act verſiegelt werde. Dies geſchieht in Privatverhältniſſen durch Contracte über die Dienſtpflichten, den Gehalt, die Zeit der Anſtellung, die Modalitäten des Dienſtwechſels, etwaige Penſionen, Tantièmen u. ſ. w., in den Verhältniſſen des öffentlichen Dienſtes durch die verſchiedenen hieher gehörigen Acte und Urkunden (Berufung, Präſentation, Beſtätigung, Anſtellungsdecret mit Uebergabe der Competenz, Beeidigung, Amtseinweiſung, Dienſtvorſchrift oder Inſtruction). Eine wirkliche Anſtellung im öffentlichen Dienſt, wenn auch in untergeordneter Sphäre, muß durch die genannten Acte, oder einzelne derſelben, jedenfalls durch ein Anſtellungsdecret conſignirt ſein. An die förmliche Anſtellung knüpft ſich dann die Theilnahme an den für öffentliche Diener conventionell oder geſetzlich beſtehenden Rechten und Vortheilen. Daher iſt auch das durch die „Anſtellung“ gebildete Verhältnis ſeinem Weſen nach ein feſtes und dauerndes; und wenn dasſelbe auch nicht auf Lebenszeit ſich erſtreckt, ſondern auf Kündigung, oder ſo feſtgeſtellt iſt, daß der Angeſtellte ohne weiteres ſofort ſeine Entlaſſung nehmen oder erhalten kann, ſo liegt es doch überall, wo von einer „Anſtellung“ die Rede iſt, ſei es auch nur von der eines Hausverwalters, einer Haushälterin, eines Handwerksmeiſters und Aufſehers in einer Fabrik, in der Natur der Sache und im Intereſſe des Amtes, daß das Verhältnis ein dauerndes ſei und nicht ſo ſchnell wieder ſich löſe. Man unterſcheidet zwar zwiſchen fixer, bleibender, definitiver Anſtellung einerſeits und einer widerruflichen, proviſoriſchen oder einer Anſtellung auf Probe andererſeits. Allein auch bei Stellen, welche ihrer Organiſation nach nur widerruflich beſetzt werden, iſt doch der Sinn der „Anſtellung“, wo ſie erfolgt, der, daß der Diener nicht bloß ein vorübergehendes, ſondern ein bleibendes Verhältnis zu ſeiner Stelle eingehe; und es findet dabei nur eine deminutio derjenigen Dienſtrechte ſtatt, welche für angeſtellte Diener genießen. Eine ſolche Anſtellung iſt alſo nicht eine weniger förmliche oder dauernde, wohl aber eine ſolche, welche dem Bedienſteten geringere Rechtsanſprüche und eine weniger geſicherte Stellung gewährt. Wo aber Diener auf Stellen, welche organiſch definitiv beſetzt werden, mit proviſoriſchem Charakter angeſtellt werden, da iſt eben die Anſtellung inſolange, als ſie proviſoriſch iſt, noch nicht ganz vollzogen, wie die Diener nicht in deren Rechte und Genüſſe eintreten, jedenfalls iſt hiebei eine bleibende und definitive Stellung in Ausſicht genommen.

Ein weiteres weſentliches Moment in dem Begriff der Anſtellung iſt, daß die Bedienſtung, in die der Angeſtellte eintritt, eine ſelbſtändige ſei. Hiemit tritt der Angeſtellte in Gegenſatz zu denjenigen, welche in Erfüllung übernommener oder auferlegter Geſchäfte in einem ununterbrochenen Abhängigkeitsverhältniſſe ſtehen, ſich weiſen laſſen müſſen und nach fremder Einſprache zu bewegen haben, wie z. B. Dienſtboten gegenüber ihrer Herrſchaft, Lehrlinge und Lehrgehülfen gegenüber den Meiſtern. Der Angeſtellte bewegt ſich unbeirrt von fremder Einſprache in einem beſtimmten Kreiſe mit Freiheit, Selbſtändigkeit und ebendamit unter eigener Verantwortung. Dem Angeſtellten wird eine Reihe von Geſchäften zu eigener Beſorgung anvertraut. Je mehr ein ſolcher, der nach fremder Weiſung Geſchäfte beſorgt, dieſem Verhältnis ſich nähert, deſto eher wird von ihm geſagt, er ſei angeſtellt. Knechte und Mägde, Poſtillons werden nicht „angeſtellt“, wohl aber Oberknechte, Haushälterinnen, Stallaufſeher; ebenſo wenig ſagt man von Lehrlingen, Geſellen, Handlungsdienern, ſie ſeien angeſtellt, wohl aber von Factoren, Buchhaltern, Directoren bei Banken und andern gewerblichen Unternehmungen, ſowie von ſelbſtändigen Arbeitern und Meiſtern in einer Fabrik.

Es bedarf wohl keiner nähern Ausführung, um nachzuweiſen, daß vorſtehende Be-

griffsbeſtimmung bei den Dienern der Schule jeder Kategorie zutrifft. Angeſtellt nennen wir einen Lehrer, ſofern er förmlich in eine ſelbſtändige Lehrthätigkeit eingeſetzt iſt. Als angeſtellt ſind alſo zu betrachten: Lehrer an öffentlichen und Privatſchulen aller Art, ſofern ihnen unter Beobachtung der geſetzlichen oder conventionellen Formen eine ſelbſtändige Bedienſtung übertragen iſt. Als nicht unter dieſen Begriff fallend müſſen angeſehen werden: Amtsverweſer, Lehrvicare, Aſſiſtenten, temporär verwendete Candidaten, ſolche, die ihre Probezeit erſtehen, Repetenten, Lehrgehülfen und Proviſoren, ſofern ſie nicht von der zuſtändigen Behörde ein Anſtellungsdecret erhalten. Aber auch, wo letzteres der Fall iſt, können ſie nur als proviſoriſch Angeſtellte, als Angeſtellte in beſchränkterem Sinne betrachtet werden, ſofern ſie die mit der vollen Anſtellung verbundenen Dienſtrechte nicht genießen, die Anſtellung alſo bei ihnen eigentlich nicht vollzogen iſt. Ebenſo erſcheint die Anſtellung als nicht vollzogen, ſo lange dieſelbe auf Probe ſtattfindet, wie es in Bayern bei allen Staatsdienern in den erſten 3 Jahren der Fall iſt (Roth, Gymnaſ. Schulweſen in Bayern, S. 35). In Preußen erfolgt die erſte Anſtellung der Volksſchullehrer, wenn ſie die Anſtellungsprüfung nicht mit ausgezeichnetem Prädicat erſtehen, für die erſten 2—3 Jahre ſtets auf Probe (Rönne, Unterrichtsw. in Preußen, I. S. 420 u. 439.) In Württemberg geſchieht es hie und da, daß Lehrer an Latein- und Realſchulen, ſowie an Gymnaſien oder Lyceen durch das Staatsoberhaupt an ſtändig organiſirten Stellen proviſoriſch, übrigens mit dem Gehalt der Stelle, angeſtellt werden, weil bei unzureichender Erfahrung über die allſeitige Tüchtigkeit des Angeſtellten für das fragliche Amt auf definitive Anſtellung nicht angetragen werden kann und noch eine weitere Probe abgewartet werden muß. Anſtellungsdecrete werden in ſolchem Falle nicht erlaſſen. Je nachdem die Probe ausfällt, wird der angeſtellte Lehrer definitiv beſtätigt, oder entlaſſen; im erſteren Fall erhält er das Anſtellungsdecret und damit erſt tritt er in die Rechte ein, welche dieſe Kategorie der öffentlichen Diener hat.

Legen wir nun die in dem Begriff der Anſtellung liegenden Momente nach der gegebenen Definition mit Beziehung auf die verſchiedenen Claſſen der Schuldiener auseinander, ſo entſteht uns weſentlich eine gedoppelte Aufgabe: 1) den Act der Anſtellung nach ſeinem Ausgangspunct, ſeinen Vorausſetzungen, ſeiner Form und Ordnung darzuſtellen; 2) die dadurch geſchaffene Stellung des Bedienſteten näher in's Auge zu faſſen.

Was nun den Act der Anſtellung betrifft, ſo fragt ſich zuerſt, wer ſtellt an, ſodann wer wird angeſtellt, endlich in welcher Form und Ordnung geſchieht die Anſtellung?

Die Uebertragung einer öffentlichen Schulſtelle geſchieht — mit welchem Recht, darüber ſ. d. Art. „Beſetzungsrecht" — 1) durch Ernennung der vollziehenden Staatsgewalt, ſei dieſe nun das Staatsoberhaupt oder das Miniſterium, oder eine dieſem untergeordnete Staatsbehörde, Regierung, Oberſchulbehörde, Conſiſtorium, Studienrath; 2) durch einen Wahlact der bei Beſetzung der Stelle zunächſt Betheiligten, ſeien es nun Privatpatrone oder Schulcollegien oder Ortsbehörden oder ganze Bürgergemeinden; 3) durch ein gemiſchtes Syſtem. Am natürlichſten geſchieht die Uebertragung — und dies iſt auch der hiſtoriſche Hergang der Sache — durch den, der die Stelle fundirt hat und den Diener bezahlt. Dieſes einfache Syſtem beſtand, ſo lange die Verhältniſſe noch einfacher waren, d. h. ſo lange die Bezahlung des Dieners von Einer Seite ausgieng und die Forderungen an denſelben noch mäßig und von der Art waren, daß die Tüchtigkeit des Anzuſtellenden unſchwer erhoben werden konnte. Es mußte aber dieſes Syſtem verlaſſen werden, ſeitdem zu Bezahlung eines Schuldieners mehrere Theile (Patron, Staat, Kirche, Gemeinde) zuſammenzuwirken anfiengen, und die Anforderungen an die Lehrer in einer Weiſe ſich ſteigerten, daß der nächſte und natürlichſte Collator ſich nicht mehr allein ein Urtheil über die Befähigung des Anzuſtellenden zutrauen konnte, ſeitdem endlich die Ueberzeugung herrſchend wurde, das geſammte Unterrichtsweſen ſei nicht bloß eine locale, ſondern eine Staatsangelegenheit und es könne daher

die Staatsregierung bei Anstellung der Lehrer nicht gleichgültig zusehen. Je complicirter in dieser Richtung die Verhältnisse wurden, desto mehr trat in Betreff der Uebertragung von Schulstellen ein gemischtes System ein. Die Mischung ist aber eine verschiedene, je nachdem die Staatsgewalt oder die localen Interessen das Uebergewicht haben. Am stärksten sind die localen Interessen da vertreten, wo die Mitwirkung der Staatsgewalt nur darin besteht, daß sie über die Form der Wahl zu cognosciren hat, und die Bestätigung nur dann verweigern kann, wenn die Wahl auf eine den bestehenden Verfügungen widersprechende Weise geschehen ist; so im Canton Waadt (Kirsch, deutsches Volksschulrecht II. S. 118). In Baselland stellt der Regierungsrath dem Schullehrer, der von der gesammten Schulgemeinde gewählt wird, die Ernennungsurkunde aus (vgl. ebend. S. 104 und 117), was nach S. 112 so viel heißt, als: der Regierungsrath bestätigt die Wahl, sofern keine Formfehler dabei vorgekommen sind. Nicht viel anders gestaltet sich die Sache da, wo, wie z. B. in Württemberg, die Regierung an die Präsentation des Patronen, wofern nur ein gesetzlich Befähigter präsentirt wird, gebunden ist. Umgekehrt tritt die Staatsregierung mit ihrer Betheiligung da am entschiedensten auf, wo die örtlich Betheiligten nur auf das Bitten beschränkt sind, wie dies in Württemberg bei fast allen Volksschulstellen der Fall ist, die nicht einen standesherrlichen oder ritterschaftlichen Patron haben. In geringerem Grade ist dies der Fall, wo, wie in Sachsen-Weimar und Braunschweig, im Königreich Sachsen, den Localbehörden gestattet ist, sei es in Folge einer mit dem designirten Volksschullehrer anzustellenden Probe oder nicht, gegen diesen etwaige Einwendungen und Bedenken vorzubringen, wobei sich die Regierungsbehörde die Entscheidung vorbehält (Kirsch, S. 115). Noch etwas mehr tritt die Regierungsgewalt zurück in Frankreich (loi sur l'enseignement v. 15. März 1850. Art. 31), wo der Gemeinderath aus einer ihm durch die Unterrichtsbehörde (akademischen Rath) vorgelegten Liste von wahlfähigen oder beförderungslustigen Candidaten, oder auf Präsentation geistlicher Behörden (Consistorien, Obern von religiösen Congregationen) einen Schullehrer ernennt (nomme), der akademische Rath des Departements die Wahl prüft, ob sie dem Gesetze gemäß ist, und wenn nicht, d. h. wenn die Wahl auf eine nicht in der Liste enthaltene Person gefallen ist, Vorsorge für eine andere Wahl trifft. Die Bestätigung (institution) ist unter allen Umständen dem Minister des öffentlichen Unterrichts vorbehalten. Wird diese verweigert, so hat der Gemeinderath eine neue Wahl vorzunehmen. In Betreff der Bestätigung hat übrigens der Minister ganz freie Hand und ist keineswegs an bloße Formfehler gebunden (s. Commentaire zu Art. 31 p. 90).

Eine besondere Erwähnung verdient das an Privatanstalten gewöhnliche, bei der älteren Einrichtung der Schulen aber allgemein gangbare Verfahren, wornach der Lehrer von dem Schulvorstand angestellt wird. Bei der alten Schuleinrichtung erschien der Lehrer als Meister (Schulmeister), seine Mitarbeiter als in seinem Dienste stehende Gehülfen oder Gesellen (Locaten, s. Hirzel Gesetze für die württ. Fach- und Mittelschulen Einl. S. III.) Er entließ und stellte sie an nach Bedürfnis, auf Kündigung, wie er selbst auch auf Kündigung angestellt war. Man hielt auf regelmäßige Lehrzeit wie in den Zünften. Von daher erhielt sich bei vielen Anstalten bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts die Uebung, daß der Rector die Lehrer und Collegen berief, oder ihm wenigstens die Hauptstimme dabei zukam. Bei längerer Amtsführung eines solchen Rectors prägte sich allmählich auf diese Weise der Schule ein bestimmter Charakter auf, der wohl ein sehr einseitiger, aber auch ein sehr wohlthätiger, der Anstalt sehr förderlicher sein konnte, wie denn die Geschichte der Pädagogik von solchen Schulen weiß, welche bei dieser Einrichtung unter einem Rector berühmten Namens sich Jahrzehende hindurch eines ausgebreiteten Rufs erfreuten. Es fällt in die Augen, daß diese Einrichtung, bei der alles auf der Persönlichkeit des Rectors ruhte, die Schule selbst die Gestalt eines Privatunternehmens annahm, nur zu einer Zeit bestehen konnte, in welcher der Unterricht noch nicht als eine Staatsangelegenheit, sondern lediglich als Sache der Ge-

meinden und Corporationen betrachtet wurde, und daher ein geordnetes Prüfungs-, Anſtellungs- und Beförderungsſyſtem nicht beſtand. Der Grundſatz indeſſen, daß bei Beſetzung von Lehrſtellen an umfaſſenderen Anſtalten, Gymnaſien, Lyceen, Schullehrerſeminarien ꝛc. dem Vorſtand der Anſtalt eine gewiſſe Mitwirkung eingeräumt werde, verdient, mag das Recht der Beſetzung ſonſt zuſtehen wem es will, alle Beachtung. Dieſe Mitwirkung ſcheint uns jedoch darauf beſchränkt werden zu ſollen, daß der Rector über die Bedürfniſſe der Anſtalt bei jeder Beſetzung einer Stelle gehört werde und ſeine Wünſche der beſetzenden Behörde vortrage. Ihm das Recht einzuräumen, daß er Vorſchläge machen oder auf ihm gemachte Vorſchläge hin ablehnen dürfe, ſcheint uns in ſeiner Stellung nicht begründet; vielmehr können, wie wir glauben, ſolche Rechte nur da zur Sprache kommen, wo es ſich von dem Verhältnis derjenigen, welche die Stellen unterhalten und beſolden, zu denen handelt, welche das Oberaufſichtsrecht haben. *) Uebrigens verweiſen wir noch auf das, was weiter unten in Betreff der Anſtellungs- und Beförderungsordnung geſagt werden wird. Aus dem gleichen Grunde wiſſen wir auch dem neuerdings gemachten Vorſchlag (Sauſe, Verwaltung der Schulen S. 40 ff. §. 437), daß der Körperſchaft der Schulbeamten eine entſcheidende Stimme bei der Wahl der Lehrer, mit welchen ſie künftig zu leben und zu wirken und die Verantwortung zu theilen haben, eingeräumt werde, nicht beizuſtimmen. Ganz abgeſehen von den Misbräuchen, welche zu jeder Zeit mit Cooptationen verbunden geweſen ſind, läßt ſich ein rechtlicher Grund nicht denken, warum den Schulbeamten ein Recht eingeräumt werden ſoll, welches anderen Beamten, die nicht minder und in noch höherem Grade vermöge der Gemeinſamkeit des Wirkens und gleichen Verantwortlichkeit zuſammengehören, nirgends geſtattet iſt. Die Stellung einer ſo unabhängigen Schulkörperſchaft wäre gegenüber der Aufſichtsbehörde eben ſo wenig begründet, als gegenüber derjenigen Körperſchaft, welche die Lehrer bezahlt und die Schulen unterhält.

Wo der moderne Staat die Aufſicht und Fürſorge für den Unterricht und die Erziehung der Jugend auf allen Stufen als ſeine Angelegenheit betrachtet — ein Standpunct, der auch in England immer mehr der herrſchende wird —, wo alſo conſequenterweiſe keine Schule als bloß localen Intereſſen dienend angeſehen werden darf und der Staat grundſätzlich mit Subventionen zu Unterhaltung der Schulen und Lehrer eintritt, da ſcheint uns dasjenige Verfahren bei Uebertragung von Schulſtellen das richtige, bei welchen Staats- und Localbehörden zuſammen wirken und zwar in der Weiſe, daß auf allen Stufen die entſcheidende Stimme der Staatsregierung zukommt, aber da, wo die Schule vorwiegend localen Intereſſen dient und aus örtlichen Kaſſen unterhalten wird, (Volksſchule, Bürgerſchule, kleine Latein- und Realſchule), auch den Vertretern der localen Intereſſen bei Beſetzung von Lehrſtellen ein Einfluß eingeräumt wird. Hiebei müſſen aber ſogenannte Volkswahlen, d. h. Wahlen der geſammten Bürger- oder Schulgemeinde, ebenſo wie alle Proben und Prüfungen bei den Gemeinden ausgeſchloſſen bleiben. Welche Misſtände, welchen Unfug jene Volkswahlen mit ſich führten, das iſt in einem bekannten in dem Tone des niedern Humors gehaltenen Schriftchen (die Schulmeiſterswahl in Blendheim, von Wagner) aus der Erfahrung wahrheitsgetreu geſchildert. Was aber die Prüfungen und Proben betrifft, ſo dürften wohl die erſtandenen Staatsprüfungen und Proben genügen; man kann doch nicht annehmen, daß die Gemeinden und ihre Behörden beſſer im Stande ſeien, die Tüchtigkeit zu prüfen, als

*) Nach der Inſtruction für die preußiſchen Gymnaſialdirectoren (Rönne S. 85 f.) haben dieſe bei einer Erledigung nicht nur über die Einkünfte und Obliegenheiten der Stelle zu berichten, ſondern auch „etwaige Vorſchläge über die Wahl eines geeigneten Nachfolgers" mitzutheilen. Nach dem öſterreichiſchen Organiſationsentwurf v. 1849 (S. 85 f.) übergiebt der Schulrath die Geſuche der Bewerber ſammt Beilagen dem betr. Gymnaſialdirector zur Erſtattung eines Gutachtens, welches dieſer nach reiflicher Erwägung der Bedürfniſſe des Gymnaſiums unter ſeiner Verantwortlichkeit zu geben hat, und macht auf Grundlage dieſes Gutachtens ſeinen Bericht an das Miniſterium. Anm. d. Red.

die techniſch zuſammengeſetzte Staatsbehörde. *) Sehr häufig aber werden bei den Gemeindewahlen Rückſichten von untergeordneter Bedeutung und Vorurtheile, die von äußeren Umſtänden und Zufälligkeiten hergenommen ſind, zum Nachtheil der innern Gediegenheit und Tüchtigkeit den Ausſchlag geben. Auf der genannten Stufe denken wir uns die Mitwirkung der Localbehörde ſo geordnet, daß dieſelbe unter einer kleinen Anzahl von der Oberſchulbehörde deſignirter Candidaten einen wählen dürfte, welchen die Regierung aber zu beſtätigen hätte. Hiebei bliebe den Localbehörden unbenommen, ihre Einwendungen gegen diejenigen unter den Deſignirten vorzubringen, welche ſie nicht wählen wollen, ohne daß ihnen jedoch ein eigentliches Ablehnungsrecht geſtattet würde, von welchem wir uns keinen beſonderen Nutzen mehr verſprechen können, wenn den Gemeinden das obige Recht eingeräumt wird, da man wohl wird annehmen dürfen, die Behörde werde gegründeten Einwendungen Rechnung tragen (vgl. auch Kirſch II. S. 112). Je entſchiedener aber die Schulen ihrer Beſtimmung nach über das bloß locale Bedürfnis hinausgehen und nicht nur einem weiteren Umkreis dienen, ſondern auch in der Bildung, welche ſie gewähren, die Bedürfniſſe des Ganzen ins Auge faſſen und höhere Intereſſen verfolgen (Gymnaſien, Lyceen, Seminarien, Akademien für Techniker, Pädagogien, Progymnaſien, größere Latein- und Realſchulen), deſto mehr, ſcheint es uns, müſſe die Betheiligung der örtlichen Behörden, wenn ſie auch die Mittel zu Unterhaltung der Anſtalt vollſtändig oder in größerem Betrag liefern, in den Hintergrund treten. Wenn daher auch die rechtliche Baſis der beſtehenden Patronate keineswegs angetaſtet werden ſoll, ſo müſſen wir doch geſtehen, daß wir uns mit dem Syſtem der Patronate und Compatronate, wie es in Preußen, Hannover, Sachſen u. a. Ländern bei den Volksſchulen und Gymnaſien beſteht, nicht befreunden können und die allmähliche Beſeitigung dieſes Syſtems für wünſchenswerth erachten. Unmöglich kann einer örtlichen Behörde diejenige Ueberſicht über die Bewerber, diejenige Kenntnis der Leiſtungen der Einzelnen, welche ſich nicht allein aus Prüfungszeugniſſen, ſondern aus längerer Erprobung ſchöpfen läßt, endlich diejenige Unbefangenheit und Freiheit von perſönlichen Intereſſen, Familienverbindlichkeiten und Vorurtheilen zukommen, welche auf dem Standpuncte der einen größeren Umkreis oder den ganzen Staat überſchauenden Behörde natürlich iſt. Und wenn es auch gewiß iſt, daß unter ſtädtiſchem Patronat und Compatronat Gymnaſien und andere Schulen blühen und geblüht haben und nicht minder gewiß, daß auch bei den auf freierem Standpuncte ſtehenden Staatsbehörden Familienrückſichten und Nepotismus obgewaltet haben, ſowie daß abgeſehen von dieſem auch gewaltige Fehlgriffe in Beſtellung von Lehrern und Vorſtänden gemacht worden ſind und gemacht werden, ſo ſteht doch ſo viel feſt, daß es in kleineren und engeren Verhältniſſen ſchwerer iſt, ſich von den genannten Rückſichten los zu machen, und daß da, wo die Kenntnis und Ueberſicht größer iſt, die Fehlgriffe ſeltener ſein müſſen. Jener Einwurf beweiſt nur ſo viel, daß die einen die in ihrer Stellung liegenden Nachtheile zuweilen zu überwinden, die andern die in derſelben liegenden Vortheile zuweilen nicht zu benützen wußten. Wollte man aber deswegen behaupten, jene Nachtheile wären Vortheile und dieſer Mangel wäre der normale Stand? Es liegt ohnehin in der Natur der Sache, daß Rittergutsbeſitzern und auch ſtädtiſchen Behörden bei der Art ihrer Zuſammenſetzung die Einrichtungen und Bedürfniſſe eines

*) Wir adoptiren hier, was in einem preußiſchen Miniſter.-Erl. v. 3. Nov. 1824 (Rönne I. S. 447) geſagt iſt: die k. Regierung erkennt in der Befugnis, Schulſtellen zu beſetzen, eine Pflicht, welche ihr den wohlthätigſten Einfluß auf wahren Fortſchritt in geiſtiger und ſittlicher Bildung ſichert und zu deren Ausübung ſie auch die ſicherſten Mittel in Händen hat, indem ihr ſowohl durch die Organe, die Geiſtlichen, Superintendenten, Landräthe und den Schulrath die Bedürfniſſe aller einzelnen Gemeinden genau und zuverläßig bekannt werden können, als auch eine mannigfaltige Auswahl unter denjenigen Individuen zu Gebote ſteht, die dem Lehrſtande gewidmet ſind und von denen ſie in jedem einzelnen Fall dasjenige mit Sorgfalt auswählen kann, welches ſie den Localverhältniſſen nach für das am meiſten geeignete erkennt.

Gymnaſiums und einer höheren Schule ferne liegen müſſen, daß ſie namentlich bei Beſetzung von Lehrſtellen weit mehr auf fremden Rath und die Auctorität dieſes oder jenes Sachverſtändigen angewieſen ſind, als dies bei Staatsbehörden der Fall ſein kann, welche zu dieſen Zwecken organiſirt und zuſammengeſetzt ſind. Nimmt man noch dazu, wie ſehr durch die Patronate der Staatsbehörde die Handhabung einer gerechten und billigen Anſtellungs- und Beförderungsordnung erſchwert iſt, welche jeden Augenblick durch die Eingriffe der Patrone unterbrochen und geſtört wird, wie wenig Ermunterndes in dieſem Syſtem für den Lehrſtand überhaupt liegt, wie die Beförderung älterer Diener insbeſondere dadurch vielfach in Frage geſtellt iſt, ſo wird man nicht umhin können, die Beſeitigung jenes Syſtems, natürlich mit Schonung erworbener Rechte, zu wünſchen. Diejenige Mitwirkung aber, welche wir an den genannten höheren Anſtalten den Patronen und örtlichen Behörden, die die Anſtalt unterhalten, erhalten wiſſen möchten, wäre einzig der Weg der Petition. Unter übrigens gleichen Verhältniſſen mögen bei Beſetzung von Lehrſtellen die Wünſche der Patrone und Localbehörden eine billige Berückſichtigung finden. — Es verſteht ſich von ſelbſt, daß, was von den Lehrern gilt, noch in weit höherem Grade von den Vorſtänden der Gymnaſien gelten muß, deren Stellung eine ſo wichtige, hervorragende und einflußreiche iſt und ſo vielſeitige Beziehungen hat zu Schülern, Eltern, Lehrern, Behörden, Officianten ꝛc., daß ſchon an ſich ihre Unterordnung unter eine Ephorie oder ein Curatorium nicht würdig, ihre Abhängigkeit von den Patronen, welchen gegenüber ſie wiederum das Intereſſe des Staats zu vertreten haben, nicht angemeſſen erſcheint. *)

Nach allem dieſem iſt noch die Frage zu beantworten, ob die Anſtellung der Lehrer in der angegebenen Weiſe durch das Staatsoberhaupt oder das Miniſterium, oder eine untergeordnete Central- oder Staatsbehörde zu erfolgen hat. So wie die Uebung in dieſer Beziehung eine verſchiedene iſt, ſo läßt ſich auch wohl eine allgemeine Norm nicht geben. In einem Lande von beſchränktem Umfang kann es nicht auffallen, wenn die Anſtellung der Volksſchullehrer durch die höchſte Staatsbehörde oder auch durch das Staatsoberhaupt ſelbſt vollzogen wird, während in einem großen Reiche auch die Anſtellung von Lehrern an Gymnaſien oder deren Beſtätigung durch die Provinzialbehörde, freilich im Auftrag und mit Genehmigung der Centralbehörde und des Miniſteriums, erfolgen kann. Je einflußreicher und bedeutender die Stellung eines Lehrers iſt, deſto natürlicher iſt es, daß über deſſen Anſtellung dem Staatsoberhaupt ſelbſt Vortrag erſtattet und dieſelbe durch das Staatsoberhaupt, beziehungsweiſe die höchſte Regierungsgewalt vollzogen werde. Andererſeits iſt kein Grund vorhanden, warum das Staatsoberhaupt über die Anſtellung eines Volksſchullehrers jedesmal beſondere Entſchließung faſſen und dieſe nicht vielmehr jedesmal der Oberſchulbehörde oder Kreisbehörde ſollte überlaſſen werden können. Betreffend die Frage, wie es mit den Lehrern an Lateinſchulen, Realſchulen, Schullehrerſeminarien, Gymnaſien ꝛc. zu halten ſei, ſo müſſen wir hier auf das Obige zurückkommen. Einerſeits iſt die Stellung dieſer Lehrer von der Art, daß eine Ernennung, beziehungsweiſe Beſtätigung durch das Staatsoberhaupt im allgemeinen gerechtfertigt erſcheint, andererſeits kann bei Ländern von großer Ausdehnung doch mit Recht die Frage aufgeworfen werden, ob es nicht genüge, wenn das Staatsoberhaupt ſeine Entſchließung faſſe nur bei Ernennung des Vorſtandes ſolcher Anſtalten, die übrigen Lehrer aber durch die Provinzialbehörde, welche doch mit denſelben in nächſter Verbindung ſteht, unter Genehmigung des Miniſteriums beſtätigt, angeſtellt und befördert werden, wie dies in Preußen gemäß der Verf. v. 9. Dec. 1842 (Rönne, II. S. 70) der Fall iſt. Freilich hängt dies mit der Stellung der Lehrer überhaupt gegenüber von gleichſtehenden Beamten anderer Kategorie zuſammen; und es kann hier eine principielle Beſtimmung wohl nicht gegeben werden.

Die zweite Frage beſchäftigt ſich damit, wer an Schulſtellen anzuſtellen ſei.

*) Eine abweichende Anſicht vertritt der Artikel Beſetzungsrecht. Anm. d. Red.

Da die Anſtellung eine mit gewiſſen Förmlichkeiten vollzogene Uebertragung einer ſelbſtändigen Bedienſtung iſt, ſo ergiebt ſich ſchon hieraus, daß bei der Anſtellung mit Vorſicht und Auswahl verfahren wird, an den Anzuſtellenden alſo gewiſſe Vorbedingungen geſtellt werden, die er zu erfüllen hat. Dieſe Vorbedingungen ſind bei Schulſtellen, wie bei andern Bedienſtungen, entweder äußere oder innere. Jene beziehen ſich auf das Alter, die Erfüllung der Militärpflicht, die Nationalität, dieſe auf die kirchliche, potitiſche, berufliche Befähigung des Anzuſtellenden.

In Betreff des Alters eine Beſtimmung zu treffen, kann da als überflüſſig erſcheinen, wo überhaupt zur Anſtellung im öffentlichen Dienſte, wie ſich dies von ſelbſt verſteht, Volljährigkeit verlangt wird, wo keine Ausſicht für Lehramtscandidaten vorhanden iſt, vor zurückgelegter Volljährigkeit eine feſte Anſtellung zu erhaiten, wo endlich die Erfüllung der Militärpflicht bei den Anzuſtellenden vorausgeſetzt wird. In Frankreich, wo die Aſpiranten des Schuldienſtes von Erfüllung der Militärpflicht frei ſind, iſt das Volljährigkeitsalter, 21 Jahre, als Bedingung der Anſtellungsfähigkeit feſtgeſtellt (loi sur l'enseignement vom 15. März 1850, Art. 25). In Preußen wird nach Rönne (I. S. 441) zwar das Lebensalter von 20 Jahren als dasjenige betrachtet, in welchem Schulamtscandidaten zur Anſtellung in der Regel erſt befähigt werden, indeſſen wird in einem Miniſterialerlaß bemerkt, daß ſich die Anſtellungsfähigkeit nicht von Tag und Stunde abhängig machen laſſe, ſondern daß es lediglich auf die Tüchtigkeit des Geprüften, auf deſſen ſittliche Haltung und Charakterfeſtigkeit ankomme. Ueberdies iſt jede Anſtellung eines Volksſchullehrers in Preußen in den erſten 2—3 Jahren eine proviſoriſche (ſ. oben). In Württemberg und Baden iſt eine Altersbedingung für die Anſtellung nirgends geſtellt. Die Abieiſtung der Militärpflicht muß in Preußen der definitiven Anſtellung im Schuldienſte vorangehen; übrigens genießen die Schulamtscandidaten, ſowohl die in als die außerhalb der Seminarien gebildeten, ſofern ſie das Zeugnis der Anſtellungsfähigkeit haben, das Beneficium einer Verpflichtung zu nur 4 bis 6wöchiger Dienſtzeit; und ſelbſt in dieſe haben nur diejenigen einzutreten, welche durch's Loos zum ſtehenden Heer, nicht aber diejenigen, welche zur Landwehr berufen werden (ſ. a. a. O. S. 436). Im allgemeinen waltet die richtige Anſicht vor, daß Leiſtung der Militärpflicht und definitive Anſtellung im Schulamte nicht vereinbar ſind. Daher ſind nicht nur die definitio angeſtellten Schullehrer überall von der Militärpflicht frei, ſo in Oeſtreich, Hannover, Bayern, Sachſen-Weimar, Baſelland, ſondern es ſind auch die Aſpiranten entweder, wie in Naſſau, in Beziehung auf die Leiſtungen begünſtigt oder iſt, wie in Weimar, die Entſcheidung über die Einreihung bis auf eine gewiſſe Zeit, in welcher die Anſtellung erfolgen kann, ſuspendirt, oder werden ſie in die Reſerve geſtellt, oder iſt ihre Befreiung von dem Grad ihrer Note, wie in Bayern und Hannover abhängig gemacht (vgl. Kirſch, II. S. 315 ff.).*) — Hinſichtlich der Nationalität iſt an den anzuſtellenden Lehrer die Forderung zu ſtellen, daß er dem Lande, welchem er ſeine Dienſte zu widmen geſonnen iſt, durch Geburt oder Naturaliſation angehöre. Es iſt gewiß von dem Lehrer am allermeiſten zu erwarten, daß er der Jugend, deren Vertrauen und Liebe er gewinnen ſoll, nicht in Sprache, Sitte, Gemüthsrichtung als Fremder gegenüberſtehe. Die Forderung der Naturaliſation kann übrigens mit Recht nur da geſtellt werden, wo der anzuſtellende Diener an das Intereſſe des Staats, dem er dienen ſoll, bleibend gefeſſelt wird, indem ihm gewiſſe Vortheile, Rechte und Anſprüche in Ausſicht geſtellt werden, die ihn veranlaſſen können, den Boden des Vater-

*) In Württemberg ſind (Geſ. über die Verpflichtung zum Kriegsdienſt v. 22. Mai 1813 §. 29) von der Dienſtleiſtung im activen Heer entbunden die nach geſetzlicher Prüfung als fähig erfundenen angeſtellten Unterlehrer und Schulgehülfen und von den Candidaten des höheren Lehramts diejenigen, welche ſich zugleich nach Erſtehung der akademiſchen Vorprüfung dem Studium der Theologie widmen.

landes zu verlassen und seine Heimat anderswo aufzuschlagen. Wo daher die Anstellung bloß auf Kündigung erfolgt, wie in manchen Cantonen der Schweiz, da kann eine Naturalisation nicht verlangt werden und wird auch nicht verlangt. Ob dann freilich ausländische Lehrer auf fremden Boden verpflanzt, um später wieder die Heimat zu suchen, sich fremder Art und Sitte so hingeben, eine fremde Jugend mit der Liebe umfassen, fremden Interessen mit der Aufopferung dienen werden, wie solche, die von vorne herein sich entschließen, dem neuen Lande hinfort ganz anzugehören, ist sehr zu bezweifeln. Erfolgt aber die Anstellung auf Lebensdauer, wie in Frankreich, Preußen u. a. Staaten, da wird bei Anstellung eines Ausländers folgerichtig Naturalisation verlangt, s. Rönne a. a. O. S. 458 u. 459. ebend. II. S. 63. loi sur l'enseignement vom 15. März 1850. Art. 78. commentaire p. 204, sowohl bei Anstellungen an der Volksschule, als auch beim höheren Unterricht, in Frankreich namentlich auch bei den durch die Oberen religiöser Congregationen oder durch die Consistorien zur Anstellung an den Volksschulen vorgeschlagenen Candidaten. Außerdem wird selbstredend gefordert, daß solche Ausländer sich ebenso, wie die Inländer, über ihre Befähigung zu der fraglichen Stelle auszuweisen haben, da und dort z. B. im Königreich Sachsen auch, daß sie bei Erstehung der Anstellungsprüfung sich hervorthun. Ausländer von ausgezeichneter Befähigung, die bereits angestellt sind und von den Behörden an höhere Schulen berufen werden, sind natürlich von Erfüllung dieser Bedingungen entbunden oder dabei erleichtert, so in Preußen, Rönne, S. 50, in Frankreich in Betreff der Naturalisation, loi ꝛc. a. a. O. p. 205. Uebrigens ist die Bedingung, daß der im Schuldienst Anzustellende ein Inländer oder naturalisirter Ausländer sei, einerseits wichtig gegenüber von religiösen Congregationen, denen der Schulunterricht übertragen werden will und deren Mitglieder nicht eben nothwendig Inländer sind, andererseits da nicht festzuhalten, wo die Lehrkräfte des Inlands nicht ausreichen, weil es an einem gehörig gebildeten Lehrerstand fehlt, wie dies in Hannover der Fall war nach der Schrift: das höhere Schulwesen des Königr. Hannover seit 1830 S. 5. Auch da, wo es sich von Anstellung von Lehrern für fremde lebende Sprachen handelt, dürfte jedenfalls im Interesse des Unterrichts die Forderung des Indigenats nicht allzu streng festzuhalten sein. Am engsten und engherzigsten wird die Grenze der Nationalität da gezogen, wo, wie in Hohenzollern-Hechingen früher geschah (Kirsch, deutsches Volksschulr. II. S. 106), diejenigen Candidaten einen Vorzug haben, die Einwohner oder Angehörige des Orts sind, wo ein Schullehrer aufgestellt werden soll, und ein anderer nur, wenn in dem Ort kein taugliches Subject sich vorfindet, verwendet werden kann. Die Forderung der Nachweisung eines Gemeindegenossenschaftsrechts, welche in Württemberg an jeden Anzustellenden gerichtet wird, hängt mit den jedem Lande eigenthümlichen gesetzlichen Bestimmungen über Bürgerrecht und was dazu gehört zusammen.

Hinsichtlich der Anstellungsbedingungen, welche sich auf die innere Befähigung des Candidaten für den Schuldienst beziehen, ist zuerst das Religionsbekenntnis zu besprechen (vgl. auch den Art. Beeidigung). Die erste Frage, welche sich hier erhebt, ist die: Hat der anzustellende Lehrer Religionsunterricht zu ertheilen? Wird diese Frage bejaht, wie sie in Betreff der Volksschullehrer, welche ja unter allen Umständen den Unterricht in biblischer Geschichte haben, Sprüche und religiöse Lieder erklären und memoriren lassen, bejaht werden muß, in Betreff der Classenordinarien an höheren Schulen sollte bejaht werden dürfen, so muß an den Anzustellenden die Bedingung gestellt werden, welche das württembergische Volksschulgesetz ausspricht, „daß er nach seinem Glaubensbekenntnis zu der zu besetzenden Stelle befähigt sei.“ Hiernach haben sich die Volksschulen überall nach Confessionen zu scheiden (s. d. Art. Communalschulen, Confessionsschulen). An katholischen Schulen können nur katholische, an protestantischen nur protestantische, an israelitischen nur israelitische Lehrer angestellt werden. Dies ist auch in dem öfters angeführten französischen Unterrichtsgesetz v. 15. März 1850 ausgesprochen (Art. 36.) und nur dem Departementsrath die Befugnis ertheilt, ausnahmsweise unter besonderen

Verhältniſſen Gemeinden proviſoriſch zu geſtatten, daß ſie Schulen unterhalten, in welchen die Kinder verſchiedenen Culten angehören (Art. 15). Da das Geſetz zugleich dem Lehrer den Religionsunterricht überträgt (Art. 23 und 44), dem Geiſtlichen nur die Aufſicht, dem Lehrer aber nur angemuthet werden kann, den Religionsunterricht zu geben nach dem Bekenntnis, dem er ſelbſt zugethan iſt, ſ. a. a. O. S. 131. („toute autre conduite supposerait de sa part un défaut de foi, et serait un scandale"), ſo ergiebt ſich auch hieraus der confeſſionelle Charakter der Schule und des anzuſtellenden Lehrers, welcher z. B. in Preußen in dem Grade feſtgehalten wird, daß der Uebertritt eines angeſtellten Schullehrers zu den aus der Landeskirche ausgetretenen Altlutheranern Gegenſtand einer Disciplinarunterſuchung über deſſen weitere Befähigung oder Nichtbefähigung zum Schulamt werden und ſeine Entlaſſung zur Folge haben könnte (Rönne S. 484 ff.). Hat aber der anzuſtellende Lehrer an der Stelle, welche er nachſucht, keinen Religionsunterricht zu geben, ſo wird theils der Zuſammenhang der Unterrichtsgegenſtände, welche ihm anvertraut werden ſollen, mit der Religion, theils der ganze Charakter der Anſtalt überhaupt in's Auge zu faſſen ſein. Wenn es nun gleich richtig iſt, daß jeder Unterricht, weil er durch Vermittlung der Perſönlichkeit des Lehrers an den Schüler gelangt, auch einen gewiſſen Einfluß auf die Gemüths- und Charakterbildung, ſomit auch auf die religiöſe Richtung des Schülers haben muß, und wenn dieſer Einfluß auch nur in der Indifferenz, die er hervorruft, beſtünde, ſo darf man doch hierin nicht zu weit gehen und es iſt nicht nur zu erwägen, daß auch die Perſönlichkeit eines einem andern Religionsbekenntnis angehörigen Lehrers eine günſtige Einwirkung in religiöſer Beziehung auf die Schüler haben kann, ſondern überhaupt zu unterſcheiden zwiſchen Fächern, welche in nächſtem und unmittelbarem Zuſammenhang mit confeſſionellen Anſchauungen ſtehen und Fragen, die denſelben ferner liegen. Zu den erſteren rechnen wir vor allen Geſchichte und deutſche Sprache; von der mittlern und neuern Geſchichte eine durchaus objective, von allen kirchlichen Anſchauungen abſehende Darſtellung zu geben, halten wir für unmöglich. Die deutſche Sprache und Literatur, deutſche Aufſätze ꝛc. ſo zu behandeln, daß der kirchliche Standpunct außer allem Betracht bliebe, halten wir zwar für möglich, jedoch nicht für wünſchenswerth. Je wichtiger dieſe beiden Fächer für die Gemüths- und Charakterbildung der Jugend ſind, je häufiger bei dieſen die Gelegenheit ſich bietet, perſönlich auf die Schüler einzuwirken, Urtheile, Anſichten, Empfindungen, Grundſätze, überhaupt Individuelles einzumiſchen, deſto mehr muß ſich die Schule bei Anſtellung von Lehrern für dieſelben ſicher ſtellen. Weniger iſt dies der Fall bei fremden Sprachen, alten und neuen, wobei der Inhalt im Weſentlichen objectiv gegeben, das aber, was der Lehrer von dem Seinen hinzuzuthun hat, auch auf ſolche Gebiete beſchränkt iſt, welche mit religiöſen Vorausſetzungen wenig Berührung haben, wenn nicht die Erklärung des Inhalts hie und da Veranlaſſung giebt, wie dies bei Erklärung philoſophiſcher und religiöſer Schriften der Fall ſein kann. Am wenigſten dürfte zu befürchten ſein auf dem Gebiete der Mathematik und Technik. Denken wir uns übrigens einen iſraelitiſchen Lehrer der Mathematik an einem katholiſchen oder evangeliſchen Gymnaſium, ſo will uns doch auch dies bedenklich erſcheinen, nicht allein, weil der erziehende Einfluß des Lehrers, der ſich mit den Schülern nur auf dieſem enge beſchriebenen Gebiet des mathematiſchen Unterrichts zuſammenfindet, ſich auf ein Minimum beſchränkt und weil bei der Verſchiedenheit der kirchlichen Zeiten (Sabbath, Feſte) Störungen unvermeidlich wären, ſondern auch weil dem Iſraeliten, wenn auch ſeine Eigenthümlichkeit durch allgemeine Bildung noch ſo ſehr nivellirt iſt, in der öffentlichen Meinung oft noch eine gewiſſe macula anklebt, welche für den Unterricht nicht günſtig wirkt. Eine ähnliche Bewandtnis hat es übrigens auch mit chriſtlichen Lehrern, deren religiöſe, kirchliche oder auch ſectireriſche Eigenthümlichkeit ſtark ausgeſprochen iſt und in ſingulärer Weiſe ſich äußert. Wie daher der Erzieher überhaupt ſich von Sonderbarkeiten frei zu halten hat und für jede pädagogiſche Wirkſamkeit eine nothwendige Vorausſetzung die iſt, daß der Erzieher dem Zögling nahe komme und

nicht gegenüber von demſelben auf einen Iſolirſchemel ſich ſtelle, ſo muß bei Anſtellung eines Lehrers auch der Charakter der ganzen Lehranſtalt in's Auge gefaßt und darauf geachtet werden, daß der Lehrer mit dieſem nicht in Widerſpruch trete. Iſt eine Schule eine gemiſchte, weil auch die Bevölkerung eine gemiſchte iſt und man ſich allerwärts gewöhnt hat, Proteſtanten und Katholiken in lebhaftem Verkehr zu erblicken, ſo unterliegt auch die Anſtellung von Lehrern beider kirchlichen Richtungen geringerem Anſtande, und es kann je nach den Anſchauungen der Bevölkerung ſelbſt unbedenklich ſein, einem Lehrer an einer ſolchen Schule den Unterricht in Geſchichte und deutſcher Sprache zu übertragen, dagegen wird es in einer katholiſchen Stadt und Gegend und an einer katholiſchen Anſtalt nicht minder auffallen, wenn, auch für ganz unbedenkliche Fächer, ein evangeliſcher Lehrer geſetzt würde, als dies unter Proteſtanten der Fall wäre, wenn ein katholiſcher Lehrer berufen würde. Wir ſtellen daher in Betreff des religiöſen Bekenntniſſes an Lehrer, die eine Anſtellung ſuchen, die Bedingung, daß da, wo die kirchliche Richtung der Anſtalt eine ausgeſprochene iſt, der Anzuſtellende dieſer Richtung angehören ſolle, auch wenn er Fächer zu übernehmen hat, welche mit der Religion zunächſt nicht in Berührung ſtehen. Die Verhältniſſe geſtalten ſich in dieſer Beziehung am einfachſten, wo die Lehranſtalten (Seminarien, Gymnaſien) ſich wie in Preußen faſt ohne Ausnahme in proteſtantiſche und katholiſche theilen oder confeſſionell ſind; dort iſt ſogar den Candidaten vorgeſchrieben, daß ſie zu Erſtehung ihres Probejahrs ein Gymnaſium ihrer Kirche zu wählen haben. (Rönne II. S. 50.) An gemiſchten Schulen (Simultanſchulen, dergleichen unter den Gymnaſien in Preußen nur zwei ſind) kann ſelbſtverſtändlich eine ſolche Bedingung nicht geſtellt werden. Es wird aber in eben dem Grade, als die zu lehrenden Fächer von der religiöſen Anſchauung abhängen, darauf Bedacht zu nehmen ſein, daß die Schüler abgeſonderten Unterricht erhalten, die anzuſtellenden Lehrer aber ſo ausgewählt werden, daß von ihrer Individualität erwartet werden kann, ſie werden die Differenzpuncte nicht ſchroff hervorheben.

In Betreff der Forderung politiſcher Unbeſcholtenheit, welche an die Anzuſtellenden zu richten iſt, können wir uns kurz faſſen. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß der Staat keine Lehrer anſtellt oder anſtellen läßt, deren Grundſätze und Tendenzen darauf gerichtet ſind, die Ordnung des Staats zu untergraben und die Verfaſſung umzuſtürzen. Aber es iſt eben ſo ſchwierig, dieſes zu erforſchen, als genügende Garantieen dagegen zu finden. In ruhigen Zeiten treten ſolche Tendenzen weniger zu Tage und die Angaben der Polizei, die man früher in Preußen zu erfragen angewieſen war, müſſen ſich mehr auf vereinzelte Wahrnehmungen als auf fortgeſetzte und motivirte Beobachtungen ſtützen, welche doch der nächſte Vorgeſetzte allein anſtellen kann. In bewegten Zeiten dagegen, in welchen Leidenſchaft und Aufregung überall herrſchen, wird der Einzelne öfters weiter fortgeriſſen, als er bei ruhiger Ueberlegung und nüchternem Verſtande verantworten möchte. Die Theilnahme an unerlaubten Verbindungen aber, auf welche man früher beſonders Gewicht gelegt hat, und welche da und dort auch einen gefährlichen Charakter angenommen haben, erſcheint einerſeits doch mehr als eine jugendliche, dem Studentenleben entſproſſene Verirrung, — wie dieſelbe durch ſpäter eingetretene Begnadigung von Fürſten und Regierungen auch behandelt worden iſt — und man hat die Erfahrung gemacht, daß gerade Theilnehmer an ſolchen Verbindungen ſpäter Beamte von den loyalſten Grundſätzen geworden, dagegen aus anderen nicht verdächtigen Studentenverbindungen ſehr gefährliche Leute hervorgegangen ſind. Andererſeits iſt zu erwägen, daß hier keineswegs allein der Heerd iſt, wo die Bande zwiſchen Fürſt und Unterthan, Vaterland und Bürger gelockert werden, ſondern dies namentlich auch da geſchieht, wo die künftigen Diener des Staats, der Kirche und Schule grundſätzlich angewieſen werden, ausländiſchen Oberen mehr zu gehorchen, als den Behörden des Vaterlands. Wenn es daher keinem Zweifel unterliegen kann, daß im Intereſſe des Staats, der Religion und Sitte notoriſche Umſtürzer und Weltverbeſſerer nicht für den Jugendunterricht angeſtellt werden dürfen, ſo halten wir doch polizeiliche Nachforſchungen hierüber weder für würdig,

noch für zum Ziele führend und glauben, daß dem Gewiſſen zuverläſſiger Vorgeſetzten es einzig zu überlaſſen ſei, hierüber die nöthige Aufklärung zu geben. Kann freilich die Regierung in dieſer Beziehung auf die ihr untergeordneten Behörden ſich nicht verlaſſen, ſo iſt ſie übel berathen, wird aber in der Polizei ſchwerlich einen genügenden Schutz finden. Die bei Anſtellungsprüfungen auszuſtellenden Reverſe über Nichttheilnahme an unerlaubten Verbindungen geben ebenfalls keine genügende Bürgſchaft, da man zu keinen Zeiten verlegen geweſen iſt, unerlaubte Verbindungen in erlaubte umzuwandeln und Namen, Abzeichen und Statuten zu wechſeln. Ueberdies iſt der zu leiſtende Anſtellungseid, in welchem ja überall Treue gegen den Fürſten und Wahrung der Landesverfaſſung gelobt wird, ein ſtärkeres Band für das künftige Verhalten, was doch die Hauptſache iſt, als die in einem Revers über vergangene Handlungen liegende Gewähr. Eine größere Bürgſchaft für den politiſchen Charakter des Anzuſtellenden, als in dieſen Polizeimaßregeln und Reverſen gelegen iſt, finden wir darin, wenn die Regierungen ein entſcheidendes Gewicht auf die moraliſche Ueberwachung der Aſpiranten legen und ſich vergewiſſern, ob dieſelben ſich ehrenhaft und anſtändig benehmen, ſich von ſchlechter Geſellſchaft ferne halten, keinen mit ihren Mitteln im Misverhältnis ſtehenden Aufwand machen, eine ernſte, geſetzte und zuverläßige Geſinnung an den Tag legen und ſich leichtfertiger, frivoler Urtheile enthalten. Wir glauben, ein junger Mann von ernſter ſittlicher Haltung und feſten Grundſätzen bietet der Regierung auch ohne Reverſe oder Conduitenliſten mehr Garantie, als ein Aſpirant, der in letzterer Beziehung genügte, ohne daß man in erſterer die nöthige Sicherheit hätte. Ein weiteres in die Hände der Regierungen und Stände gelegtes Mittel, einen tüchtigen, treuen und loyalen Lehrſtand herzuziehen, iſt ſodann die Handhabung einer ernſten Disciplin unter den Angeſtellten ſelbſt, wornach nicht nur Unordnungen ſtreng gerügt, ſondern auch die Auctorität überall gewahrt wird, und eine anſtändige auskömmliche Belohnung der Diener; hier liegt die reichſte Quelle der Unzufriedenheit, und ein Beamtenproletariat erwachſen zu laſſen, iſt eben ſo ungerecht als unpolitiſch.

Die beſondere berufliche Befähigung des anzuſtellenden Lehrers, welche eine nothwendige Vorausſetzung der Anſtellung iſt, wird erhoben theils durch Prüfungen, theils durch Proben. Die Abhaltung von Prüfungen zu Ermittlung der Kenntniſſe und der wiſſenſchaftlichen Befähigung erſcheint eben ſo unabweislich als die Forderung einer längeren Erprobung bei einem Berufe, der nicht minder eine gewiſſe wiſſenſchaftliche Vorbereitung als praktiſche Uebung voraus ſetzt. Es muß verlangt werden, daß jeder, der an der Schule eine Anſtellung erhalten will, ſei es unmittelbar durch die Staatsbehörde ſelbſt, oder mittelbar in Folge einer patronatiſchen Präſentation, mit Erfolg geprüft und praktiſch erprobt ſei. Von der Einrichtung der Lehrerprüfungen ſelbſt zu ſprechen, iſt hier nicht der Ort, ſ. d. Art. Lehrerprüfung. Hier handelt es ſich nur von deren Bedeutung für die Anſtellung. In dieſer Beziehung iſt zu fordern, 1) daß die Prüfungsordnung das Maß der zu verlangenden Kenntniſſe für jede Stufe richtig feſtſtelle, 2) daß die Prüfung die Kenntniſſe des Candidaten richtig erhebe. In erſterer Hinſicht iſt das Zuviel ebenſo bedenklich wie das Zuwenig. So wie bei dem Zuwenig der Unterricht Noth leidet und eine genügende Ausbildung des nachwachſenden Geſchlechts durch die Schule auf Generationen hinein unmöglich gemacht wird, ſo werden bei dem Zuviel die Anforderungen ungebührlich geſteigert, was ſofort auch ſeine Wirkung auf den Unterricht und die Schule äußert, das Selbſtgefühl und die Anſprüche der Anzuſtellenden werden gemehrt und da dieſe nicht befriedigt werden können, wird Unzufriedenheit und Mismuth gepflanzt. Was aber die richtige Erhebung der Kenntniſſe der Candidaten betrifft, ſo muß von dieſem Standpuncte aus nicht nur auf eine ſtrenge Aufſicht zur Vermeidung jeglichen Unterſchleifs, ſondern auch auf Vielſeitigkeit der Prüfung in ihrer Form, auf genaues Eingehen in die Antworten und Arbeiten, endlich darauf gedrungen werden, daß dem Candidaten Raum geſtattet werde, ſich über das Vorgelegte zu äußern, damit nicht am Ende die Prüfung nur für den Examinator

eine Gelegenheit abgebe, zu glänzen. Die praktiſche Erprobung der Candidaten, bevor ſie angeſtellt werden, kann auf verſchiedene Weiſe bewerkſtelligt werden, entweder durch eine ausdrücklich feſtgeſetzte Probezeit, wie bei den preußiſchen Candidaten des höheren Lehramts, oder durch eine zweite mehr praktiſche Anſtellungsprüfung, wie in Württemberg, K. Sachſen u. a., oder durch Verwendung zu vorübergehenden, unſtändigen Dienſtleiſtungen unter der Aufſicht der Behörden, oder endlich auch durch proviſoriſche Anſtellung auf Probe, wie in Preußen nach dem oben bemerkten die Volksſchullehrer für die erſten 2—3 Jahre nur auf Probe angeſtellt ſind, in Bayern alle Staatsdiener erſt nach drei Jahren ihre Beſtellung als definitiv anzuſehen haben. Nach unſerem Dafürhalten genügt eine einmalige mit Probelectionen verbundene Prüfung, ſofortige Verwendung des Candidaten unter der Aufſicht bewährter Schulmänner und, wenn immer möglich, eine Zeitlang an größeren Anſtalten. Nach allem dieſem aber erſt noch eine proviſoriſche Anſtellung eintreten zu laſſen und das endliche Einlaufen in den Hafen noch ein paar Jahre hinauszuſchieben, ſcheint uns für den öffentlichen Dienſt wenig Ermuthigendes zu haben und nur dann eine Rechtfertigung zuzulaſſen, wenn man entweder aus Mangel an Aſpiranten genöthigt iſt, ſehr frühe anzuſtellen, oder bei dieſem oder jenem aus beſonderen Gründen eine genügende Erprobung nicht hat eintreten können. Beſondere Anſtellungsproben vor den Gemeinden, wie ſie im K. Sachſen und Großherzogthum Weimar bei Anſtellung von Schullehrern eingeführt ſind (ſ. Kirſch II. S. 113 ff.), welche eigentlich, nachdem die Lehrer die Staatsprüfung erſtanden haben, keine andere Bedeutung mehr haben können, als zu ermitteln, ob der Lehrer der Gemeinde gefällt, halten wir für unſtatthaft, um ſo mehr, wenn den Gemeinden überhaupt eine Mitwirkung zur Anſtellung der Schullehrer geſtattet wird, und beziehen uns deshalb auf das oben über die Patronate überhaupt Geſagte. — Die Frage, ob das erlangte Anſtellungszeugnis für immer gültig ſei, oder nur auf eine gewiſſe Zahl von Jahren (im Canton Waadt auf 5 Jahre, wenn keine Anſtellung erfolgt) nach deren Verfluß die Prüfung zu wiederholen wäre, kann offen gelaſſen werden. Es ſtehen die Lehrer ſo fortwährend unter Aufſicht und unter der Controle des Publicums, daß im allgemeinen eine ſolche Anordnung unnöthig ſcheint (die an verſchiedenen Orten angeordneten Beförderungsprüfungen, Biennalprüfungen, Kirſch II. S. 82 und 84, ſind daher auch wieder aufgehoben worden). Dagegen wird es der Behörde jederzeit unbenommen bleiben, Individuen, bei denen ſie es nöthig findet, zu Wiederholung der Prüfung zu berufen.

Nach Beſprechung der Frage über die bei einer Anſtellung im Schuldienſt zu ſtellenden Bedingungen bleibt uns noch die Frage übrig, in welcher Form und Ordnung der Act der Anſtellung vor ſich geht. Die Form der Anſtellung nun betreffend beziehen wir uns auf das, was oben bei Feſtſtellung des Begriffs ſowie bei Erörterung der Frage, von wem die Anſtellung ausgehe, bemerkt worden iſt, und beſchränken uns darauf, hier zu wiederholen, daß zur Form der öffentlichen Anſtellung weſentlich eine Anſtellungsurkunde, ein Anſtellungsdecret gehört, deſſen Folge die Verpflichtung, Amtseinweiſung und der Amtsantritt iſt. Eine eingehendere Behandlung verlangt die Frage über die Ordnung und Reihenfolge, in welcher die Anſtellung im öffentlichen Schuldienſt gehandhabt wird (Anſtellungs-Beförderungsordnung).

Wir gehen hiebei von den zwei Sätzen aus, einmal daß es ſich bei jeder öffentlichen Anſtellung in erſter Linie ausſchließlich um das Intereſſe des öffentlichen Dienſtes und die Bedürfniſſe der zu beſetzenden Stelle handelt, ſodann, daß niemand ein Recht auf Anſtellung hat. Wenn daher eine gewiſſe Reihenfolge und Ordnung in der Anſtellung und Beförderung eingehalten wird, ſo geſchieht dies auch vor allem und zuerſt mit Rückſicht auf das öffentliche Wohl. In zweiter Linie iſt es eine Frage der Billigkeit gegenüber von den Anzuſtellenden. Wenn es ſich nun gleich hier von Rechtsanſprüchen der Anzuſtellenden nicht handeln kann und auch diejenigen, welche auf öffentliche Koſten in den Schullehrerſeminarien oder in den theologiſchen Seminarien (wie in Württemberg) gebildet worden

ſind, nicht ein Recht erworben, ſondern nur eine Wohlthat weiter genoſſen haben, weshalb auch jenen bei der Anſtellung nirgends deswegen ein Vorzug vor denen eingeräumt wird, welche außerhalb der Seminarien gebildet ſind, ſo liegt es doch im Intereſſe des öffentlichen Dienſtes, wenn bei Beſtellung der Candidaten und Beförderung der Angeſtellten gewiſſe Normen feſtgehalten werden, bei welchen ein muthmaßliches Vorrücken und eine geſicherte Stellung in Ausſicht genommen werden kann, unter der Vorausſetzung, daß man den Anforderungen des öffentlichen Dienſtes entſpreche. Sowie es niederſchlagend und lähmend wirken muß, wenn der Diener ſich gekränkt, zurückgeſetzt, willkürlich behandelt glaubt, ſo wird der Eifer aufgemuntert und die Freudigkeit in der Berufserfüllung gefördert, wenn der Anzuſtellende oder Angeſtellte ſieht, daß bei der Anſtellung oder Beförderung nach billigen für alle gleichmäßig geſtellten Grundſätzen verfahren wird. Die Arbeitsluſt, die Strebſamkeit und Zufriedenheit in dem ganzen Schulſtande muß ſich erhöhen, die Blüthe der Schulen wachſen und der Erfolg des Unterrichts geſicherter ſein in dem Grade, als die Lehrer in Beziehung auf ihre Anſtellung und Beförderung ſich einer gerechten und billigen Behandlung erfreuen dürfen.

Ein gleichmäßiges Verfahren kann aber nur dann eingehalten werden, wenn die Anſtellung und Beförderung in Einer Hand liegt. Wenn es Privatperſonen oder einzelnen geſtattet iſt, ihre eigenen Wege zu gehen, ohne Rückſicht auf die von der Behörde angewendeten Grundſätze, ſo muß dadurch die allgemeine Ordnung geſtört und die Wirkung, welche die Einhaltung derſelben haben könnte, aufgehoben werden. Auch aus dieſem Grunde erklären wir uns gegen die Patronate, indem wir übrigens wiederholt uns für Erhaltung hiſtoriſcher Rechte ausſprechen; denn wenn wir auch annehmen, daß perſönliche Rückſichten nicht obwalten und den Bedürfniſſen der Stelle alle Rechnung getragen wird, ſo kann doch der Patron, ſchon weil ihm die Ueberſicht mangelt und er auch keinen Beruf hat, ſich, ſobald ein ihm convenirender Bewerber vorhanden iſt, die Ueberſicht zu verſchaffen, Rückſichten der Billigkeit, welche bei gleicher Befähigung dem einen den Vorzug vor dem andern geben, nicht in dem Grade Raum geben, wie es bei der Staatsbehörde der Fall iſt, welcher die wiſſenſchaftlichen und ſittlichen Eigenſchaften ſämmtlicher Bewerber und Angeſtellten nicht minder ausgebreitet vorliegen, als ihre perſönlichen Verhältniſſe. So wird in die von den Staatsbehörden feſtgehaltene Anſtellungsordnung durch das Syſtem der Patronate immer eine Breſche geſchoſſen. Ueber dieſe Miſſtände vgl. die anſchauliche Schilderung in „das höhere Schulweſen des Königr. Hannover.“ 1855. S. 25.

Das Verfahren nun bei Handhabung der Anſtellungs- und Beförderungsordnung hat ſich, wie uns ſcheint, nach folgenden Normen zu richten. Die allererſte Rückſicht gebührt der Stelle, die zu beſetzen iſt und es iſt hiebei nicht nur im allgemeinen nach den vorliegenden Bedürfniſſen in Beziehung auf Unterricht und Erziehung zu fragen, ſondern weſentlich zu erwägen, ob nicht nach den eigenthümlichen Verhältniſſen der Stelle, in Betreff der Collegen, des Amtsvorgängers, der Vorgeſetzten, der Stimmung und Richtung der Bevölkerung, beſondere Bedürfniſſe vorliegen und daher auch beſondere Kräfte verlangt werden. Iſt im letzteren Fall ein Bewerber zu finden, der in hervorragendem Grade der Stelle gewachſen iſt, ſo ſoll demſelben der Vorzug vor allen andern ohne weitere Rückſicht auf andere Umſtände gegeben werden. Liegen aber ſolche beſondere Bedürfniſſe nicht vor oder ſind unter den Bewerbern mehrere, welche der Stelle in gleichem Grade gewachſen ſind, ſo ſind noch andere Rückſichten in die Wagſchale zu legen. Hier iſt in erſter Linie das Dienſtalter zu nennen. Wir ſagen das Dienſtalter, nicht das Lebensalter. Wiewohl nämlich in den meiſten Fällen Dienſt- und Lebensalter ſich parallel gehen, ſo muß doch zum voraus beachtet werden, daß das Lebensalter allein bei Verleihung öffentlicher Bedienſtungen ein Anrecht nicht geben, bei Schulſtellen ſogar nicht ſelten gerechte Bedenken erregen kann. Die anſtellende Behörde hat keine Gründe, darnach zu fragen, wie lange einer lebt, wohl aber liegt es in ihrer Stellung, darauf zu ſehen, wie lange einer dem Staate dient. Ein Verdienſt kann

nicht darin liegen, daß einer alt iſt, wohl aber darin, daß er lange dient. Die Anciennetät bemißt ſich alſo nach dem Dienſt-, nicht nach dem Lebensalter. Das Dienſtalter aber beginnt mit dem Anfang der definitiven Anſtellung. Bei nicht Angeſtellten tritt an die Stelle des Dienſtalters die Zeit und Art der Verwendung und Erprobung in proviſoriſchen Dienſtleiſtungen. Nun können hier freilich eigenthümliche Colliſionen entſtehen. Es kann der Fall ſein, daß Bewerber, die im Dienſtalter zurückſtehen, vielleicht noch gar nicht angeſtellt ſind, concurriren mit ſolchen, die im Dienſtalter vorangehen, aber dem Lebensalter nach jünger ſind. Es kann geſchehen, daß ein jüngerer, aber durch patronatiſche Nomination, oder vielleicht in einer andern Sphäre des öffentlichen Dienſtes, in welcher gerade die Anſtellungsverhältniſſe günſtiger waren (wie z. B. im Kirchendienſt), früher angeſtellter Bewerber concurrirt mit einem älteren, welcher noch gar nicht, oder noch nicht ſo lange angeſtellt iſt. Der Jüngere macht ſeine Dienſtzeit, ſeine frühere Anſtellung geltend, der Aeltere gerade das, daß er noch nicht angeſtellt iſt und nun wohl auch für ſich eine Wohlthat in Anſpruch nehmen dürfe, welche der andere längſt genoſſen habe. In ſolchen Fällen — wir ſetzen gleiche Tüchtigkeit voraus — wird nun in Erwägung zu ziehen ſein je nach dem concreten Falle, in wie weit der eine die frühere Anſtellung verdient, der andere die verſpätete oder noch nicht erfolgte verſchuldet hat. Iſt die frühere Anſtellung wirklich eine Folge des Verdienſtes — wie denn in Preußen die mit hervorragender Note geprüften Schulamtscandidaten ſofort definitiv angeſtellt werden und die oben erwähnte 2—3jährige proviſoriſche Anſtellung nicht abzuwarten haben — ſo begründet ſie billig einen Vorzug und es tritt der Grundſatz der Anciennetät in Geltung, auch da, wo die verſpätete oder noch nicht erfolgte Anſtellung des Concurrenten nicht als eine Schuld betrachtet werden kann. Iſt aber die frühere Anſtellung bloß eine Folge zufälliger günſtiger Umſtände, z. B. einer patronatiſchen Bedienſtung, ſo ſcheint es nicht billig, ihr gegenüber einer unverſchuldeten Verſpätung der Anſtellung ein Vorrecht einzuräumen, und mit vollem Rechte darf bei gleichem Verdienſte der Concurrent, der ſich im letzteren Fall befindet, ſich darauf berufen, daß der andere ohne ſein Verdienſt eine Wohlthat ſchon genieße, welche ihm ohne ſein Verſchulden bisher nicht zu Theil geworden ſei. Von dem Grundſatz der Anciennetät iſt alſo nur dann eine Ausnahme zu machen, wenn unverdiente längere Dienſtzeit collidirt mit unverſchuldeter Verſpätung der Anſtellung.

Nächſt dem Dienſtalter mögen auch die ökonomiſchen Familienverhältniſſe bei der Anſtellung eine Berückſichtigung verdienen. Wenn auch der Dienſt an der Schule ſo wenig als jeder andere öffentliche Dienſt als eine Verſorgungsanſtalt betrachtet werden darf und die ſo häufig in erſte Linie geſtellte Hinweiſung der Bewerber auf ihre Bedürftigkeit ebenſo unbeſcheiden als beſchränkt erſcheint, ſo iſt es doch natürlich, daß ein Bedienſteter, der eine Beförderung ſucht, oder ein Aſpirant, der angeſtellt werden will, dieſe ſeine perſönlichen Verhältniſſe nicht unberührt läßt, und es iſt ebenſo billig, daß die anſtellende Behörde nächſt dem Dienſtalter auch auf dieſe Verhältniſſe Rückſicht nehme. Warum ſollte der Staat, welchem der Diener ſeine Kräfte und ſein Leben widmet, ſich gegenüber von dem Fortkommen deſſelben, von ſeinen Familien- und ökonomiſchen Verhältniſſen gleichgültig verhalten? Wenn der Gehalt der Diener und ihre Beſoldung mit Rückſicht hierauf feſtgeſtellt werden müſſen, ſo folgt nothwendig, daß auch eine Erhöhung deſſelben und eine Verbeſſerung der ökonomiſchen Lage der Diener auf dem Wege der Beförderung den Staatsbehörden nahe gelegt ſein muß. Bei gleicher Tüchtigkeit und gleichem Dienſtalter auf dieſe Verhältniſſe Rückſicht zu nehmen und einen Vorzug auf ſie zu begründen, erfordert die Billigkeit gegen den Diener, welcher dadurch ebenfalls aufgemuntert und an das öffentliche Wohl gekettet wird, wenn er ſieht, daß der Staat auch ſeinen Familienangelegenheiten Aufmerkſamkeit widmet. In manchen Fällen wird es ſich ſogar rechtfertigen laſſen, wenn einem Diener bei geringerem Dienſtalter unter Vorausſetzung gleicher Befähigung um ſeiner Privatverhältniſſe willen

der Vorzug gegeben wird vor einem anderen, der vielleicht länger dient, deſſen Verhältniſſe aber eine Beförderung nicht ſo dringend erheiſchen.

Wie verhält ſich nun aber zu einer ſolchen Anſtellungsordnung das vielfach in Anſpruch genommene Aufrücken innerhalb der Grenzen einer und derſelben Anſtalt, wornach bei Erledigung einer Stelle der dem abgegangenen zunächſt ſtehende Lehrer in die Beſoldung deſſelben einrückt, ſei nun die Function des abgegangenen damit verbunden oder nicht? Dieſes Nachrücken kann nur an größeren Lehranſtalten ſtattfinden und hat da einen guten Sinn, wo die Gehalte der Lehrer in Claſſen getheilt ſind, in welche dieſelben unabhängig von ihren Funetionen allmählich einrücken. Wird eine Stelle erledigt, ſo rücken die übrigen Lehrer dem Dienſtalter nach ein, der neu anzuſtellende aber hat in die unterſte Beſoldungsclaſſe einzutreten, welcherlei Functionen er auch übernehmen muß. Dieſe Ordnung des Nachrückens wird alſo durch neueintretende Lehrer nie unterbrochen. Ein ſolches allgemeines Nachrücken fand z. B. durch das ganze Lehrercollegium in Ratibor in Folge der Beförderung des Prorectors zum Director im Schuljahr $18^{55}/_{56}$ ſtatt (ſ. das Programm von Ratibor von 1856). Wo aber an einer Lehranſtalt mit einem gewiſſen Gehalt gewiſſe Functionen verbunden ſind, da wäre ein durchgeführtes Syſtem des Nachrückens ein großer Misbrauch, indem keineswegs der dem Dienſtalter nach nächſte auch eben damit zu den mit dem beſſeren Gehalt verbundenen Functionen der tauglichſte iſt. Vielmehr muß an ſolchen Anſtalten für die Regel die Concurrenz eine freie und offene ſein. Liegen beſondere Gründe vor, einem Lehrer der Anſtalt unter übrigens gleichen oder ähnlichen Verhältniſſen vor einem auswärtigen den Vorzug zu geben, ſo kann dies keinem Anſtand unterliegen, ſofern man glaubt, es liege dies im Intereſſe der Anſtalt und des öffentlichen Dienſtes. Eine umfänglichere Anwendung wird freilich der Natur der Sache nach von dem letztgenannten Verfahren in ſolchen Ländern gemacht werden müſſen, in welchen das Patronatweſen eine große Ausdehnung hat und daher auch die Verhältniſſe der vom Staat angeſtellten Lehrer beengt. Da es hier den Lehrern ſchwerer wird, durch Verſetzung oder Beförderung an eine andere Stelle ihre Verhältniſſe zu verbeſſern, ſo iſt ihnen hiezu eine, wenn auch ſpärliche Ausſicht in dem kleineren Gebiet, welchem ſie angehören, zu eröffnen; und dieſe Ausſicht beſteht, wo es an Mitteln fehlt, dem Lehrer in ſeiner dermaligen Stelle aufzubeſſern, eben darin, wenn immer möglich, das Vorrücken in eine beſſere Stelle an der Anſtalt ſelbſt zu erleichtern. Vgl. hierüber: „das höhere Schulweſen in Hannover“ S. 25 u. 26.

Wenn nun bei der Anſtellung und Beförderung eines Lehrers zuerſt und vor allem in Betracht kommt deſſen Tüchtigkeit für die genannte Stelle, ſodann ſein Dienſtalter, endlich die Rückſicht auf ſeine Privatverhältniſſe, ſo fragt es ſich noch, wie iſt zu urtheilen über das vielfach übliche Verfahren, wornach Lehrer, wie andere Beamte, im diseiplinariſchen Wege auf eine Stelle verſetzt werden können? Wie reimt ſich dies mit der in erſter Linie poſtulirten Rückſicht auf die Bedürfniſſe der erledigten Stelle? Werden dieſe nicht hintangeſetzt, weil man einer andern Stelle aufhelfen will? Es kommt nun hier alles auf die einzelnen Fälle an. Iſt die Stellung eines Lehrers um beſonderer perſönlicher Verhältniſſe willen, weil er mit Collegen oder Vorgeſetzten oder der Gemeinde in Conflicte gerathen iſt, unhaltbar geworden, während doch zugleich gegründete Hoffnung vorhanden iſt, er könne anderwärts auf einem neuen Boden ſich zurecht finden und noch erſprießliche Dienſte leiſten, ſo kann weder vom Standpunct des öffentlichen Wohles aus, noch auch, wenn man das Intereſſe der Stelle, an welche er verſetzt werden ſoll, in's Auge faßt, etwas gegen die Verſetzung des Lehrers eingewendet werden, wenn auch eingeräumt werden muß, daß die eine Stelle auf Koſten der andern berückſichtigt erſcheint. Auch die ebenfalls mit Rückſicht auf den öffentlichen Dienſt eingeführte Disciplinarordnung hat ihre gute Berechtigung und es iſt andrerſeits Pflicht, einen Lehrer, weil er ſich etwa in beſonderen vielleicht ſchwierigen Verhältniſſen verrannt hat, nicht ſofort aufzugeben, ſondern ihm noch eine weitere Probe zu

geſtatten, innerhalb deren er ſich beſinnen und der Schule noch nützliche Dienſte leiſten kann. Anders verhält ſich die Sache, wo ein Lehrer dem Unterricht, der Disciplin, der Erziehung an der Stelle, die er bekleidet, nicht mehr gewachſen iſt. Wir glauben, daß, wenn man ſich von dieſem Stande der Dinge einmal entſchieden überzeugt hat, eine Beſſerung nicht mehr zu hoffen iſt. Ehe man zur Maßregel einer Verſetzung ſchreitet, gehen immer anderweitige Beſſerungsverſuche voran und man verſetzt nur, weil dieſe letzteren Verſuche nicht verfangen haben. Man wird ſich nun vergeblich der Hoffnung hingeben, daß dieſer letzte Beſſerungsverſuch Erfolg haben werde, auch wenn die Stellung eine andere wird; wer einmal nicht mehr gut unterrichtet, keine Disciplin handhaben kann, auf die Erziehung der Jugend einen nachtheiligen Einfluß ausübt, bei dem wird dies an der einen wie an der andern Stelle, unter leichteren und ſchwierigeren Verhältniſſen der Fall ſein. Er wird im beſten Fall nach einer Verſetzung vielleicht ſich für einige Zeit wieder aufraffen, bald aber wieder nachlaſſen und zuſammenſinken. Eine Beſſerung wird nicht erfolgen, dafür aber wird eine Schule mit ihm angeführt ſein und das nachwachſende Geſchlecht zeitlebens die Nachtheile davon haben. Vom Standpunct der Strafe aus aber läßt ſich eine ſolche Verſetzung in keiner Weiſe rechtfertigen. Die Strafe fällt vornehmlich auf die Jugend, auf die Gemeinde, auf die Anſtalt, an welche der Diener verſetzt wird. Kann in ſolchen Fällen die Entlaſſung oder Penſionirung oder Verwendung des Lehrers in andern Zweigen des öffentlichen Dienſtes nicht eingeleitet werden, ſo iſt das in manchen Staaten vorgeſehene Verfahren am meiſten zu empfehlen, wonach einem ſolchen Lehrer ein Hülfslehrer geſetzt wird, an welchen er den ganzen Unterricht oder einen Theil deſſelben abzugeben hat, und an deſſen Koſten ihm, je nach ſeinem Dienſtalter, einen größeren oder kleineren Theil zu tragen auferlegt wird, während für das Uebrige die Staatskaſſe in's Mittel tritt. Im Königreich Sachſen hat der Lehrer in ſolchem Falle die Beſoldung des Hülfslehrers ganz zu übernehmen (Kirſch, II. S. 68). (Vgl. das württemb. Volksſchulgeſetz v. 29. Sept. 1836 Art. 52 f. und Sammlung der Volksſchulgeſetze von Elſenlohr S. 674 und in Hirzel, Sammlung der Geſetze für die Mittel- und Fachſchulen S. 777. Geſetz v. 6. Juli 1842. Art. 17.)

Es iſt noch übrig, von der Stellung zu ſprechen, in welche der angeſtellte Lehrer eintritt. Wir haben ſchon oben aus dem Merkmal der Förmlichkeit bei der Uebertragung, ſowie der Selbſtändigkeit der Bedienſtung die Folgerung gezogen, daß die Stellung den Charakter der Dauer haben müſſe, und eine proviſoriſche Anſtellung eine Anſtellung nicht im vollen Sinn des Worts, eine nicht vollzogene Anſtellung ſei. Eine Stellung von Dauer iſt nun nicht gerade eine Stellung auf Lebenszeit und es fragt ſich nun, wie weit mit dem Beruf eines Lehrers ſich die Anſtellung auf kürzere Zeit, auf Kündigung vereinigen laſſe. Es iſt oben bemerkt, daß, hiſtoriſch betrachtet, die Anſtellung der Lehrer eine Anſtellung auf Kündigung war und noch in den leges et statuta ducalis gymnasii zu Stuttgart v. J. 1686 iſt bei Anſtellung der Lehrer vierteljährige Aufkündigung wechſelſeitig von Seiten des Lehrers und der Behörde zur Pflicht gemacht. Dieſe Art und Weiſe der Anſtellung auf Kündigung oder nur auf gewiſſe Zeit beſteht noch jetzt in einzelnen Staaten. In einigen Schweizercantonen werden die Lehrer überhaupt auf 4, 5, 6, 8 Jahre angeſtellt. Nach Ablauf dieſer Zeit iſt entweder die Schulgemeinde befugt, dem Lehrer zu kündigen, oder es wird ohne vorherige Kündigung ein Concurs ausgeſchrieben, bei welchem ſich der bisherige Lehrer wieder betheiligen und auf's neue gewählt werden kann (Kirſch, II. S. 126). In dem oldenburgiſchen Bezirk Birkenfeld iſt die Kündigung in die Hände der Schulcommiſſion gelegt. Dieſe iſt befugt, jeden Schullehrer während der erſten 6 Dienſtjahre nach vorgängiger ſechsmonatlicher Kündigung zu entlaſſen. Dieſe Friſt der Kündigung kann auch verkürzt werden, wenn der Lehrer zu gegründeten Beſchwerden Anlaß giebt. — Dem Princip der Anſtellung auf Kündigung oder auf Zeit liegt zu Grunde einmal Mangel an einer feſten Ueberzeugung von der Tüchtigkeit des Angeſtellten, ſodann der Wunſch,

Digitized by Google

für die Schulſtelle ſelbſt dadurch die möglichſte Fürſorge zu treffen, daß man den Angeſtellten nicht für immer behalten muß. Dieſe Art der Anſtellung iſt daher leicht erklärlich da, wo es an Gelegenheit fehlt, den Anzuſtellenden vor der Anſtellung gehörig zu erproben, wie z. B. in ſolchen Ländern, welche bei Beſetzung ihrer Schulſtellen häufig auf Ausländer recurriren und dabei auf eine immerhin Zufälligkeiten mit ſich führende Prüfung und Zeugniſſe von zweifelhafter Zuverläſſigkeit ſich verlaſſen müſſen, ferner in Ländern von beſchränktem Umfang und beſchränktem Gebiete der Erprobung. Es hängt dann dieſes Princip meiſt auch mit dem allgemein in Betreff der Anſtellung der Beamten üblichen Verfahren zuſammen, von welcher beim Lehrſtande keine Ausnahme gemacht wird, wie in den kleinen Republiken der Schweiz. Durch dieſes Anſtellungsverfahren wird aber der Lehrer in eine ſo unſichere und unwürdige Stellung verſetzt, daß am Ende das Intereſſe des Unterrichts und der Schule ſich nicht damit vereinigen läßt. Unſicher iſt die Stellung eines jeden Beamten, welcher gewärtig ſein muß, nach kurzer Zeit ſein Amt wieder verlieren zu können, bloß weil man ihn nicht mehr will. Wenn dies aber in Republiken bei Aemtern, welche entweder ganz oder doch theilweiſe als Ehrenämter betrachtet werden, in welchen der Beamte keineswegs ſeine Lebensaufgabe ſieht, ganz wohl angeht, ſo ſollte dies doch bei Stellen nicht der Fall ſein, für welche eine beſondere Vorbereitung erfordert wird, und welche den Lebensberuf des Mannes ausmachen, daher ſeine Thätigkeit vollſtändig in Anſpruch nehmen. Ein Berner Regierungsrath, in Folge von Großrathswahlen auf den Schauplatz berufen, mag nach 3 oder 6 Jahren wieder ſein Amt abgeben und zu ſeiner früheren Beſchäftigung zurückkehren. Ein Berner Schulmeiſter oder Profeſſor aber, der keine andere Beſchäftigung hat und kennt, wird bei einer Kündigung auf die Straße geſetzt und muß, wenn er nicht anderwärts wieder eine Anſtellung findet, ſeine Lebensaufgabe für verfehlt halten. Es liegt aber gewiß nicht im Intereſſe des öffentlichen Unterrichts, wenn durch dieſe ſehr nahe liegende Gefahr die Landeskinder abgehalten werden, den Unterricht als Beruf zu erwählen und die Regierung dann für den Zweck der Schule auf das Ausland angewieſen wird, das unter ſolchen Ausſichten wohl auch nicht ſeine ausgezeichnetſten Söhne zum Succurs ſenden wird. Ohne geſicherte Rechtsſtellung giebt es keinen achtbaren Lehrerſtand, ohne einen ſolchen Lehrerſtand keine guten Schulen. Unwürdig aber nennen wir die Stellung nicht bloß deshalb, weil, wie Kirſch ſagt (II. S. 126), die Lehrer dadurch dem Geſinde gleichgeſtellt werden — ſie werden dem Geſinde nicht gleichgeſtellt, ſondern befinden ſich in einer viel ſchlimmern Lage, da ein Dienſtbote, der ſeine Stelle verläßt, viel leichter wieder einen andern Dienſt erhält, als ein Lehrer, dem man auf dieſe Weiſe gekündigt und damit ein officielles Zeugnis ſeiner Unzulänglichkeit ausgeſtellt hat —, ſondern hauptſächlich darum, weil die Lehrer dadurch in eine ganz misliche Abhängigkeit von denen geſtellt werden, welche über ihre Exiſtenz verfügen, von der Gemeinde oder deren Behörde, den Eltern der Kinder, welche ſie unterrichten. Wie müſſen dem Lehrer die Hände gebunden ſein, wie ängſtlich muß er ſich hüten, ja nach keiner einflußreichen Seite hin anzuſtoßen, wenn der Termin herannaht, an welchem über ſeine Exiſtenz abgeſtimmt und entſchieden wird. Die Wirkſamkeit des Lehrers wird hier mitten in die Umtriebe und Parteiungen der Gemeinden hinein geworfen, abhängig gemacht von zufälligen Umſtänden, von dem Urtheil Unberufener. So wenig dem Lehrer bei dieſem Anſtellungsſyſtem ungetheilte Hingebung an ſeinen Beruf angemuthet werden kann, eben ſo wenig kann ihm eine geachtete Stellung dabei zu Theil werden und es iſt daher nicht zu verwundern, wenn anderwärts, wie in Preußen (nach Rönne, II. S. 446), den Gemeinden, welche das Wahlrecht haben, nicht geſtattet iſt, „förmliche Contracte, in welchen wohl gar ein Kündigungsrecht vorbehalten wird, mit dem anzuſtellenden Schullehrer abzuſchließen.“

Wir nehmen für die Anſtellung des Lehrers jeder Kategorie, damit er in ſeiner Exiſtenz geſichert und würdig geſtellt ſei, Stabilität in Anſpruch, d. h. Anſtellung auf Lebenszeit und unter geſicherten Rechtsformen, ſei es, daß dieſe, wie z. B. in

Württemberg, für die Lehrer beſonders normirt ſind, oder daß, wie in der preußiſchen Verfaſſung v. J. 1850 Art. 23 ausgeſprochen iſt, die öffentlichen Lehrer die Rechte und Pflichten der Staatsdiener haben. — Die nahe liegende Befürchtung, daß man dabei ſchlechte Lehrer nicht los wird, vermindert ſich ſehr, wenn bei Anſtellung von Lehrern ſorgfältig und nach den oben bezeichneten Grundſätzen verfahren wird. Eine Staatsbehörde, welche für die Heranbildung von Lehrern ſorgt, den Aſpiranten vom Anfang ſeiner Bildungslaufbahn an aufmerkſam begleitet, bei den Prüfungen ihn näher kennen lernt, bei Verwendungen im praktiſchen Lehramt ihn Jahre lang erprobt, bei Anſtellung deſſelben dann auf die oben bezeichnete Weiſe verfährt, wird, wenn ſie auch nicht frei von Fehlgriffen bleibt, doch gewiß ſelten Lehrer anſtellen, deren Befähigung zweifelhaft iſt. Wenn dies aber dennoch vorkommt oder wenn ſchon angeſtellte Lehrer Grund zu Beſchwerden geben, ſo wird es wohl angemeſſener ſein, Mittel und Wege in Bereitſchaft zu halten, durch welche ſolche Lehrer entweder gebeſſert, oder unſchädlich gemacht oder von ihrem Amte entfernt werden können, als von vorne herein jeden Lehrer mit dem Mistrauen anzuſtellen, daß er den Erwartungen nicht entſprechen könnte und Maßregeln zu treffen, wodurch man ſich gegen ihn ſicher ſtellt. Wir glauben, daß in den durch die Geſetzgebungen überall vorgeſehenen Mitteln zur Correction von Lehrern und Beamten, wie in Preußen durch das Disciplinargeſetz vom 21. Juli 1852 (Röune S. 492 ff.) im Königreich Sachſen durch die bei Kirſch II. S. 188 angeführten Vorſchriften, durch Verſetzung (nach den oben angegebenen Normen), Beigebung eines Hülfslehrers, Quiescirung, Penſionirung, Suſpenſion, Entlaſſung, Wege genug gezeigt ſind, auf welchen unfähige Lehrer unſchädlich gemacht werden können. Denn Unabſetzbarkeit ſind wir keineswegs gemeint für die Lehrer zu verlangen. Vielmehr glauben wir, da die Lehrer unter allen Beamten am leichteſten der Gefahr ausgeſetzt ſind, ohne nachweisbare Verſchuldung unbrauchbar zu werden, es ſollte für ſolche die Entfernung vom Amte auf jede mögliche Art erleichtert werden durch günſtige Beſtimmungen ſowohl in Betreff ihrer Quiescirung und Penſionirung, als in Betreff der Einrichtung eines Hülfsunterrichts. Gegen ſolche Lehrer aber, welche durch eigene Schuld unbrauchbar werden, ſollte unter Einhaltung der geſetzlichen Formen unnachſichtlich im Disciplinarwege eingeſchritten und ihre Entfernung vom Amte verfügt werden. **Hirzel.**

Anſtellungsprüfung, ſ. Lehrerprüfung.

Anthropologie, ſ. Religionsunterricht.

Antipathie, ſ. Abneigung.

Antworten, ſ. Fragen und Antworten.

Arbeit iſt zugleich Mittel und Zweck des Lebens und darum auch der Erziehung. „Im Schweiße deines Angeſichts ſollſt du dein Brod eſſen!“ (1 Moſ. 3, 19.) Du mußt arbeiten, um zu leben! So wenig aber vor dem Falle das Leben ein müßiges war, ſo wenig darf der von jenem Fluche Erlöste ein ſolches Leben ſelbſt am Ziele hoffen. Es ruht zwar die Erlöſung auf der Gnade; aber dennoch iſt das Leben des Erlöſten Arbeit: „ſchaffet, daß ihr ſelig werdet.“ (Phil. 2, 12.) Und ſelbſt der Vollendete wird nicht aufhören zu arbeiten, nur ohne Mühe und Unluſt wird ſeine Arbeit ſein; ſoll er ja der göttlichen Natur theilhaftig (2 Petr. 1, 4.), Gott gleich werden (1 Joh. 3, 2.); Gott aber iſt der ewig wirkende (Joh. 5, 17.). In der That, kein religiöſes, kein ſittliches Leben iſt denkbar ohne Arbeit; kaum das phyſiſche, vegetative: nichts thun heißt nichts ſein. Wird nun für das Leben erzogen, ſo muß auch zur Arbeit erzogen werden. Denn der Zögling iſt ein ſittliches Weſen, muß alſo als ſolches arbeiten, und ſoll einſt als entwickelter, erzogener Menſch arbeiten; darum muß er arbeitsfähig gemacht werden, und eben dieſes Geſchäft liegt der Erziehung ob. Somit iſt Arbeit der Zweck der Erziehung, wie des Lebens. Aber auch das Mittel der Erziehung iſt Arbeit. Die Arbeitsfähigkeit, welche anerzogen werden ſoll, beruht auf zwei Factoren: der Luſt und der Kraft; durch welche Mittel nun laſſen ſich dieſe beiden wecken und entwickeln? Es giebt deren mehrere, nicht alle aber darf die Erziehung an-

wenden. Eines jedoch kann durchaus nicht entbehrt werden, wenn es darauf ankommt, Arbeit zu lehren, eben die Arbeit selbst. Nur an der Arbeit kann man Arbeit lernen und ein Unterschied der Erziehungsweisen entsteht erst dadurch, ob man rein und naturgemäß an der Arbeit selbst Lust und Kraft zur Arbeit zu entwickeln sucht, oder außer der Sache gelegene Mittel in Anwendung bringt. Wir behaupten, um Lust und Kraft zur Arbeit zu wecken und zu entwickeln, genügt die Arbeit, die recht geleitete und gelehrte Arbeit. Unläugbar, der Mensch hat nicht bloß einen Lebenstrieb, sondern auch einen angebornen Arbeitstrieb. Derselbe spricht sich zuerst als Spieltrieb aus. Auch dieser will geleitet und überwacht sein, damit nicht in dem Kinde, wenn man es diesem Triebe ganz überläßt, der Grund der Unstetigkeit des Charakters, der Launenhaftigkeit, maßloser Begehrlichkeit und Blasirtheit sich lege. Man sorge für Ordnung im Spiel, für Beharrlichkeit beim Spiel, daß das Kind nicht von einem zum andern überspringe und dadurch der Langenweile anheimfalle, daß es mit rechter Lust und ganzem Sinne der Sache sich hingebe. Durch diese Ordnung, diese Ausdauer, diese Hingabe wird in der That das Spiel Vorspiel und Vorschule der Arbeit: denn rechte Arbeit muß eine geordnete, ausdauernde, hingebende sein. Aus dem Spieltriebe entwickelt sich der eigentliche Arbeitstrieb und zeigt sich recht deutlich auf einer gewissen Stufe des Alters. Da will sich das Kind mit seinem Thun wichtig, selbst nützlich machen, freut sich, wenn es ein Geschäft bekommt, dessen Erfolg man anerkennt und brauchbar findet: ein deutlicher, nicht genug zu beachtender Wink der Natur für den Erzieher. Ist nun das Kind zur Arbeit wirklich reif geworden, so halte man es in Schule und Haus zu wirklicher Arbeit an und trenne wohl Arbeit und Spiel: zuerst Arbeit und dann Spiel! Das Kind will arbeiten vermöge seines Triebs und soll arbeiten vermöge seiner Bestimmung als Mensch: aber zuerst wird es eben doch die Arbeit als ein Müßen empfinden. Dennoch kann sich selbst an diesem Müßen die Arbeitslust entwickeln. Wird dem Kinde die Arbeit schwer und sauer, so daß es sich derselben wohl auch entziehen möchte, wenn es nicht eben an sie herangehen und bei ihr bleiben müßte, so weiß es ja, daß auf die Arbeit die Ruhe folgt, Erholung und Spiel, fühlt, daß auf die Arbeit die Ruhe viel süßer ist, als ohne die Arbeit und philosophirt nun auch eben so vernünftig wie dort Sokrates über seine Ketten, daß sie ihm eine Quelle des Wohlbehagens geworden seien: auch das Kind erkennt in der Arbeit eine Würze der Ruhe. Auf dieser Stufe, dem Gemüthlichen: „nach der Arbeit ist gut ruhen," bleibt es aber nicht stehen, wie wohl viele Alte nicht über sie hinauskommen. Auf das Müßen, wohl auch neben ihm, kommt das Sollen, und das hat auch noch einen gar bittern Geschmack. Der Geist sagt Ja, das Fleisch sagt Nein! Kommt es nun zu einem tüchtigen Kampfe des Geistes mit dem Fleische, des Muthes mit der Trägheit, so wächst eben in diesem Kampfe die Kraft des Geistes und das Gefühl des Sieges — und der Sieg bleibt nicht aus, wo nur der Kampf ernstlich unternommen wird — hat etwas ungemein Ermuthigendes, Weckendes. Noch zwar erscheint die Arbeit als Feind, labor improbus, aber als ein Feind, an dem sich Ehre erholen läßt. Das ist die zweite Stufe der Entwicklung der Arbeitskraft und Arbeitslust rein durch die Arbeit und an der Arbeit: eine Schule zugleich der Selbstüberwindung, des Gehorsams und der Treue, wenn anders der Erzieher das Pflichtgefühl anzuregen versteht. Aber zur Lust wird auch die Arbeit, nicht bloß der Sieg, das Müßen und Sollen zum freudigen Wollen, wenn nun durch jene zwei Stufen hindurch mit der Arbeitskraft auch die Arbeitsfertigkeit so gewachsen ist, daß die Arbeit leicht von statten geht, daß Früchte sichtbar und genießbar werden, daß aus ihr dem Denken Licht, dem Wollen Stärkung, dem Gemüthe Befriedigung zufließt. Und diese Lust ist wiederum der mächtigste Hebel der Kraft. Das macht alles die Arbeit und nur die Arbeit, aber auch nur die tüchtige, die geordnete, die hingebende, die angestrengte Arbeit. Wann leuchtet des Schülers Auge am freudigsten, klarsten? Ist es nicht dann, wenn es dem Lehrer gelungen ist, seine Arbeitskraft recht in ihrem innersten Grunde anzuregen? Umgekehrt: wann sind die Schüler am verdrossensten,

schwierigsten? Dann unfehlbar, wenn es der Lehrer nicht versteht, sie in Arbeit zu setzen. Denn der Schüler *will*, wenn er es auch selbst nicht weiß, arbeiten, er *will* in der Schule nicht spielen, nicht nichts thun, und ein dankbares Andenken bewahrt er nur dem Lehrer, bei dem er sich anstrengen, arbeiten gelernt hat. Freilich dazu gehört, daß der Lehrer und Erzieher die Arbeit selbst versteht und recht betreibt, daß er weiß, welche Arbeit anregt, sagen und zeigen kann, wie muß die Arbeit angegriffen, wie betrieben werden, damit sie von statten geht, daß er selbst mitarbeitet, und ein anschauliches Beispiel ist, daß Arbeit begeistern kann. Die Arbeit, mit Ernst und Nachdruck gelehrt, ist schon an sich eine Schule der Sittlichkeit: denn, wie Waiz (allg. Päd. S. 327) mit Recht sagt, „lernt nur das Kind sich anstrengen, werden seine Thätigkeiten geregelt und zur Ordnung und Stetigkeit in ihrer Aufeinanderfolge gewöhnt, so wächst auch seine Energie in der zweckmäßigen Beherrschung des Gedankenlaufes durch den Willen mehr und mehr und mit ihr die Kraft der Selbstbeherrschung zu sittlichen Zwecken überhaupt.“ Zur sittlichen That aber wird die Arbeit erst durch Entwicklung des Pflichtgefühls, durch welches die Lust, die sie erzeugt, geheiligt wird, dessen aber auch das Kind fähig ist: „daß du arbeitest, ist Gottes Wille, indem du arbeitest, gefällst du Gott.“ Die Arbeitslust und die Arbeitskraft, beide in natürlicher Wechselwirkung mit einander, können also ganz aus der Arbeit selbst geholt werden. Daneben nun erscheinen andere Mittel, welche eine falsche Erziehungskunst anwendet, um Arbeit zu lehren und anzugewöhnen, nicht nur als unsittlich, sondern auch als unnöthig und unwirksam, wir meinen den Terrorismus, die Anregung des Eigennutzes und die Aufstachelung des Ehrgeizes. Sie können höchstens eine Angewöhnung, bei manchen Naturen große Fertigkeit, wohl auch eine epikureische Befriedigung hervorbringen, nie aber die nachhaltige, reine Freude und Hingebung erzeugen, welche allein aus der Arbeit selbst, als einer göttlichen Pflicht erwächst, abgesehen davon, daß sie die sittliche Natur des Zöglings vergiften. In dieser Entwicklung der Arbeitslust und Arbeitskraft durch Arbeit hat aber die Erziehung alle Aufforderung, Maß zu halten, da blinder Eifer und ebenso blinde Zärtlichkeit nach zwei Seiten hin zu fehlen so sehr geneigt sind. Sie darf nicht vergessen, daß zur Arbeit die Ruhe gehört, daß beide Geschwister sind, freilich, wie Kastor und Pollux, getrennt. Daß die Arbeit mit der Ruhe abwechsle, ist eine Forderung nicht nur, sondern auch eine Nothwendigkeit der Natur, der man nur zum Unheil und nur bis auf eine bestimmte Grenze trotzen kann. Vgl. Waiz, S. 357 u. 358. Aber das richtige Maß der Arbeit und Ruhe in ihrem Verhältnis zu einander zu finden, ist ebenso schwer als nothwendig. Wie lange soll der Zögling arbeiten, wie lange ruhen? Wie oft abwechseln mit Arbeit und Ruhe? Wann arbeiten, wann ruhen? Die Erziehungslehre kann auf diese Fragen wohl im allgemeinen, nicht aber im einzelnen bestimmte Antworten geben. Wie lange arbeiten, wie lange ruhen? Hufeland sagt: acht Stunden Arbeit, sechszehn Stunden Ruhe! Eine Regel, die vorderhand gewiß nur in Ausnahmen besteht, nach beiden Seiten; die Individualität, das Alter, die Jahreszeiten selbst machen diese Ausnahmen nothwendig. Ein Mittleres muß es dennoch geben, wenn auch für alle jene Verschiedenheiten wieder verschieden. Die Ausdauer bei der Arbeit beruht einentheils auf der Kraft, anderntheils auf dem guten Willen, diesen kann man von allen verlangen, jene giebt die Natur. Darum bemesse der Erzieher die Arbeitszeit allein nach der Kraft, und wenn er mehrere Zöglinge zugleich arbeiten lassen muß, nehme er die Kraft der schwächsten zum Maßstab und gleiche das Misverhältnis dadurch aus, daß er den stärkeren in gleicher Zeit das Maß der Aufgabe erhöht. Bis zur Erschöpfung soll es in der Regel nicht kommen; in der Regel — denn je und je bis zur Erschöpfung arbeiten zu lassen, ist durch den Zweck der Erziehung, welche für das Leben erziehen soll, gerathen. Im Leben kommen die Fälle nicht gar zu selten vor, daß die Kraft bis auf ihren untersten Grund in Anspruch genommen wird, wie will da der so ganz nur an das Normale Gewöhnte auskommen? Ueberhaupt, so schwer sich eine Ueberspannung der Kraft rächt,

ſo verderblich iſt es, unter einem gewiſſen Maß zu bleiben, es nie zur Anſtrengung, nie zur Ermüdung kommen zu laſſen; da kann ſich die Kraft nicht entwickeln, da kommt es nie zu dem freudigen Bewußtſein: ich habe mich ſelbſt übertroffen! Ein aufmerkſamer und gewiſſenhafter Erzieher kann durch Beobachtung auf das richtige Maß kommen, das er in Arbeit und Ruhe bei ſeinen Zöglingen anwenden darf. Eine andere, nicht weniger wichtige Frage iſt: wenn nun das Maß der Arbeitszeit feſtſteht, was iſt beſſer, dieſe Arbeitszeit in größere oder kleinere Abſchnitte zu theilen, in wenigere oder mehrere, mit längeren oder kürzeren Unterbrechungen durch Ruhe? Obwohl auch hier dieſelben Rückſichten, wie oben, Individualität, Alter, Jahreszeiten weſentliche Verſchiedenheiten begründen, ſo muß doch im allgemeinen als Grundſatz ausgeſprochen werden: ein allzuhäufiges Unterbrechen der Arbeit durch Ruhezeiten iſt vom Uebel! Ausdauer iſt eines der Haupterforderniſſe rechter Arbeit, aber gerade zur Ausdauer kommt es nicht bei jenem Syſtem kleinſter Arbeitszeiten: lieber im ganzen etwas abgebrochen, und die einzelnen Zeiten länger gemacht, bei den jüngeren nicht unter einer, bei den älteren nicht unter zwei Stunden! Ja zur Vorbereitung auf Außergewöhnliches darf dieſes Maß wohl auch verdoppelt werden. Freilich auch die Ruhezeiten zwiſchen der Arbeit ſind ebenfalls richtig zu bemeſſen. Nach zwei Stunden angeſtrengter Arbeit braucht der Knabe und im Wachſen begriffene Jüngling wohl eine halbe Stunde Erholung, nach vier, auch mit dieſer Pauſe, wenigſtens zwei; ebenſo nach Tagen der Arbeit ſeine Nachmittage und ſeinen Sonntag, nach Monaten ſeine Vacanzwochen. Wann, fragt es ſich drittens, iſt Arbeit, wann Ruhe geboten? Von Natur gehört der Tag der Arbeit, die Nacht der Ruhe. Indeſſen ſind unſere Winter-Morgen und Abende je von 6—8 Uhr herrliche Arbeitszeiten für den Knaben und Jüngling. Auch in dieſer Hinſicht iſt eine ſtarre Regelmäßigkeit nicht gut für das kommende Leben, das gar oft Arbeit verlangt ohne Rückſicht auf Zeit und Stunde. Deswegen ſcheue man ſich nicht, je und je (doch wohl = ſelten? Die Red.) die Arbeit bei den Erſtarkteren auch wohl bis oder über Mitternacht ſich ausdehnen, auch bei hoher Sommerhitze fortſetzen zu laſſen. Machen wir ja doch an uns allen die Erfahrung, daß oft gerade dann, wann entweder die Tages- und Jahreszeit oder die gemüthliche Stimmung der Arbeit ganz ungünſtig ſchien, das Aufbieten der Energie die Unluſt in Luſt verwandelt hat. Man meine doch ja nicht, daß man zur Arbeit immer durch die Luſt eingeladen ſein müſſe; es darf wohl auch einen ſauern Entſchluß koſten. Gewiß mancher Faule iſt es erſt geworden, weil man ihn nicht gewöhnt hat, die augenblickliche Unluſt zur Arbeit zu überwinden. — An pünctlichen Anfang und gehöriges Aushalten der Arbeitszeiten iſt mit aller Strenge zu gewöhnen, weil, wie Waiz (S. 328) ſagt, „die Lebensordnung, an welche ſpäter der Erwachſene ſich bindet, und die größere oder geringere Strenge, mit der er dies thut, von jener Gewöhnung weſentlich mit abhängen;“ wir können hinzuſetzen: weil Ordnung und Ausdauer weſentliche Attribute und Bedingungen gedeihlicher Arbeit ſind, und müßen wiederholen, daß die Gewohnheit nicht zu ſtarrer Regelmäßigkeit werden darf, die durch die außerordentlichen Anſprüche, welche das Leben macht, außer Faſſung geſetzt wird. Aber nicht nur zwiſchen Arbeit und Ruhe muß eine richtig bemeſſene, wohl geordnete Abwechslung herrſchen: es giebt innerhalb der Arbeit ſelbſt, wie auch in der Ruhe, gewiſſe Unterſchiede, welche dem Verhältnis von Arbeit und Ruhe entſprechen; ſie zu beachten, iſt ebenſo wichtig für die Erziehung, als das richtige Verhältnis von Arbeit und Ruhe zu treffen. Körperliche Arbeit nach angeſtrengter geiſtiger iſt eine Erholung und eine Art Ruhe. Ebenſo die Geiſtesarbeiten unter ſich ſind ſo verſchieden, daß der Uebergang von der einen zur anderen einem Ausruhen gleichkommt, z. B. wenn nach abſtractem Denken Gedächtnisarbeit oder Beſchäftigung des Vorſtellungs- und Anſchauungsvermögens kommt; und ſo hat auch der Körper ſeine mehr oder minder anſtrengenden Arbeiten. Nicht minder in der Ruhe giebt es gewiſſe Grade und Arten, durch welche ſie mehr oder weniger mit der Arbeit verwandt wird; zwiſchen geiſt- und gedankenloſem Nichtsthun und geiſtreicher Unterhaltung iſt eine große

Kluft. Auch hier entſteht für die Erziehung die Aufgabe, richtig abzuwechſeln, eine Art der Arbeit oder der Ruhe nicht zu lange fortzuſetzen, aber auch nicht zu kurz abzubrechen, jede zu ihrer Zeit vorzunehmen. Denn ſo verkehrt es iſt, eine Art der Arbeit bis zum Ekel auszudehnen, ſo verderblich iſt ein allzu raſcher Wechſel, wie zwiſchen Ruhe und Arbeit, ſo zwiſchen den verſchiedenen Arten der Arbeit ſelbſt. Soll es ja doch Unterrichtsanſtalten geben, in welchen jede halbe Stunde der Gegenſtand gewechſelt wird: wie ſoll es da zur Ausdauer, zum Eingehen kommen? Aber auch der ſtündliche Wechſel oft in den heterogenſten Fächern, wie ihn unſere Lectionsplane gewöhnlich aufweiſen, iſt ſchwerlich der richtige. Nicht minder wichtig iſt ein richtiges Verhältnis der Schul- und Privatarbeit: dort das Aufnehmen, hier das Vorarbeiten muß in richtig bemeſſenen Zeitmaßen mit einander wechſeln. Wenn ſomit das rechtzeitige Aufhören und Ausſetzen der Arbeit, d. h. die Ruhe, die zwar negative aber nicht minder wichtige Bedingung der Arbeitsluſt und Arbeitskraft iſt, als das rechtzeitige Beginnen und Fortſetzen, ſo ſcheint dagegen der Müßiggang der entſchiedenſte Feind und Widerpart der Arbeit zu ſein. Und doch läßt auch er in den Dienſt der Arbeit ſich hereinziehen. Man ſtraft den Müßiggänger pädagogiſch, wie polizeilich, mit Arbeitszwang; mit vollem Rechte, wenn dieſer Zwang die Abſicht und Wirkung hat, daß der Geſtrafte die Arbeit lieb gewinnt. Der Arbeitszwang kann dieſe Wirkung haben dadurch, daß er den Geſtraften zur Einſicht bringt, daß es um die Arbeit die Laſt und Unluſt doch nicht ſei, welche der Müßiggang ſich vorſtellt und daß man am Ende gar mit leichterer Mühe arbeite, als müßig gehe. Es läßt ſich aber noch unmittelbarer dem Müßiggänger dieſe Ueberzeugung beibringen durch die Strafe, die dem Müßiggange inne wohnt, die Langeweile. Dieſe recht zu empfinden, muß dem Müßiggänger Gelegenheit gemacht werden. Wie, wenn man den Faulen mit gezwungenem Müßiggange ſtrafte? wenn man ihn Stunden lang, unter den Augen des Erziehers natürlich, müßig da zu ſitzen verurtheilte, während ſeine Kameraden neben ihm arbeiten? Doch — das ſetzt ein eigenthümliches Verhältnis der häuslichen Zucht zu der Schule voraus und iſt überhaupt Sache individuellen Taktes. Eine ähnliche Wirkung haben oft die Ferien, ſofern ſie eine Sehnſucht hervorrufen, der Langenweile des Müßiggangs los zu werden durch Arbeit, und es iſt jeden Falls nicht gerathen, dieſelben mit Arbeiten allzuſehr zu bedenken. — Der Müßiggang flieht, die Faulheit haßt die Arbeit, der handwerksmäßige, eigennützige, ehrgeizige Fleiß läßt ſie ſich gefallen als ein nothwendiges Uebel, gewinnt ſie gewohnheitsmäßig vielleicht auch lieb: der ſittliche Fleiß dagegen, den die ihre Aufgabe richtig erfaſſende Erziehung erzielt, hat eine freie, ſittliche Luſt zur Arbeit, und ſieht in ihr allerdings zunächſt ein Mittel, ein Mittel aber zum Höchſten, zur Gottähnlichkeit, allein ſofern die Gottähnlichkeit ſelbſt Wirkſamkeit, Arbeit iſt, ſo iſt ihm die Arbeit auch Zweck: und als dieſes Zweckes und Mittels Mittel liebt und heiligt er auch die Ruhe. **Adam.**

Arbeiten, häusliche, ſ. Aufgaben.

Arbeitſamkeit, ſ. Fleiß.

Arbeitsſchule, ſ. Induſtrieſchule.

Aergernis. Dieſer bibliſche Begriff gehört in eine chriſtliche Pädagogik, weil er, als directer Gegenſatz des bibliſchen Begriffes der *οἰκοδομή* (das zu-Fall-bringen als Gegenſatz des Auferbauens) alles dasjenige umfaßt, was wir Kindern gegenüber zu meiden verpflichtet ſind, damit wir nicht, ſtatt ſie dem Zweck aller Erziehung näher zu bringen, ſie vielmehr davon zurückhalten und Anlaß für ſie werden, auf falſche Bahnen zu gerathen. Kein Aergernis zu geben, iſt die allererſte, negative Vorausſetzung der poſitiven Möglichkeit einer chriſtlichen Erziehung; und wenn Chriſtus in der hieher gehörigen Hauptſtelle Matth. 18, 6—10 über den Urheber eines Aergerniſſes das Urtheil fällt, es wäre ihm beſſer, daß ein Mühlſtein an ſeinen Hals gehängt würde ꝛc., ſo bezeichnet er damit ſolche Sünde als eine Todſünde; wer ſie begeht, für den wäre ſelbſt das ſchrecklichſte, ſchmählichſte Ende, da nicht einmal ſein Leichnam eine Ruheſtatt auf Erden fände, noch eine leichtere Strafe, als die, die ſeiner in Wirklichkeit wartet.

Sagt aber dies der Herr einem Jeden, der mit einem Kinde in Berührung kommt, wenn auch ganz zufällig, so gilt es in desto höherem Maße dem Erzieher, der gerade die Aufgabe hat, zu erbauen, statt zu ärgern, ja die unvermeidlichen Aergerniſſe (a. a. O. Vs. 7: *ἀνάγκη γάρ ἐστιν ἐλθεῖν τὰ σκάνδαλα*) fern zu halten oder zu paralyſiren; Gott iſt's zwar allein, der ſtärken und bewahren kann vor dem Argen (2. Theſſ. 3, 3.), aber er will das thun vornehmlich durch den Erzieher als ſein Werkzeug.

Wenn wir ſagen, Aergernis ſei ein bibliſcher Begriff, ſomit auch die Taxation desſelben ſich für uns nach bibliſchem Maßſtabe richtet, ſo ſoll deshalb nicht vergeſſen ſein, wie ſehr auch die pädagogiſche Weisheit des Heidenthums, des römiſchen mehr als des griechiſchen, dieſen Punct gewahr wurde und ſeine Wichtigkeit begriff. Der Römer wollte, ſo lang überhaupt ein ſittlicher Geiſt in ihm wohnte, vor ſeinem Sohne nichts Unehrenhaftes thun, ſowohl um nicht unmittelbar ſchlimm auf denſelben einzuwirken, als auch um nicht die Achtung, die der Sohn vor dem Vater, überhaupt die Jugend vor dem Alter haben ſoll, ſelber unmöglich zu machen; zwei Momente, die auch in dem chriſtlichen Begriffe des Aergerniſſes zuſammentreffen. Bekannt iſt die römiſche Sentenz: sacra res puer est; ausgeführt iſt der Gedanke in der Stelle:

> Nil dictu foedum visuque haec limina tangat,
> Intra quae puer est. Procul hinc, procul inde puellae
> Lenonum et cantus pernoctantis parasiti.
> Maxima debetur puero reverentia. Si quid
> Turpe paras, ne tu pueri contemseris annos,
> Sed peccaturo obsistat tibi filius infans etc.
>
> Juv. Sat. XIV, 44 f.

Freilich geht ſowohl aus dem Zuſammenhang, in dem dieſe Worte ſtehen, als aus Schilderungen, wie jene von Quintilian (inst. I. 2. 8. Nostras amicas, nostros concubinos vident; omne convivium obscoenis canticis strepit, pudenda dictu spectantur; fit ex his consuetudo, inde natura; discunt haec miseri, antequam sciant, vitia esse) ſattſam hervor, daß das Heidenthum zu ſolcher Erkenntnis erſt recht kam, als die Aergerniſſe mit ſolchen guten Lehren nicht mehr aus dem Felde zu ſchlagen waren. Ueber Einzelnes von ähnlicher Art, was die Scheu des Römers vor der Jugend ſchon in früherer Zeit als Charakterzug erkennen läßt, ſ. Cramer, Geſch. der Erz. I. S. 389.

Dieſe Achtung, die der Erwachſene vor dem Kinde haben ſoll, und die nicht bloß der teufliſchen Luſt, die Unſchuld zu verführen, ſondern auch der viel öfter vorkommenden Gleichgültigkeit und Fahrläßigkeit entgegengeſetzt iſt, womit die Anweſenheit von Kindern ignorirt wird, weil man ſie für nichtsbedeutende Figuren hält, um deren willen man ſich irgend welchen Zwang anzuthun nicht geſonnen iſt, — dieſe Achtung motivirt Chriſtus theils durch das Allgemeinere, daß das Himmelreich der Kinder iſt, Marc. 10, 14., daher wir, ſtatt ihnen durch Aergernisgeben dieſes ihr Erbgut zu rauben, vielmehr ſelber müßen Kinder werden, um ins Himmelreich zu gelangen; theils durch das Beſondere, Matth. 18, 10., daß ihre Engel allezeit das Angeſicht des Vaters im Himmel ſehen, — ein Wort, zu deſſen Auslegung uns zwar die Schrift anderweitig nichts an die Hand giebt, das aber, wenn man auch nicht nach gewöhnlicher Annahme eine Vertretung der *μικροί* vor Gottes Thron darin finden will, die allerdings ſonſt conſtant nur Chriſto ſelbſt zugeſchrieben wird, jedenfalls ſie als Gegenſtände ununterbrochener göttlicher Aufmerkſamkeit und Fürſorge bezeichnet, deren Verletzung und Verwahrloſung eben deshalb als ſchweres Verbrechen erſcheint.

Um nun den Begriff dieſes Verbrechens, d. h. des Aergerniſſes, genauer des Aergernisgebens (— vom Aergernisnehmen wird unten beſonders die Rede werden) näher zu beſtimmen, müßen wir ſpecieller fragen: 1) wer diejenigen ſind, die geärgert werden? 2) wer das Subject iſt, von dem das Aergernis ausgeht? und 3) welche Handlungen oder Zuſtände als Aergerniſſe prädicirt werden müßen.

1) Geärgert werden können nur „die Kleinen", was aber im Sinne jener Matthäusstelle nicht ausschließlich vom Kindesalter zu verstehen ist, sondern auch von denen, die im Glauben an den Herrn wieder Kinder werden (18, 6. τούτων τῶν πιστευόντων εἰς ἐμέ, was einst eine orthodoxe Dogmatik ungeschickter Weise als Beleg dafür angesehen hat, daß auch die Säuglinge schon einen Glauben haben, während in der Stelle umgekehrt der Glaube es ist, durch den wir erst Kinder werden); daß aber das wirkliche Kindesalter mit darunter begriffen ist, geht aus dem ganzen Zusammenhange hervor, wo Vs. 2. ein wirkliches Kind als Vorbild für die Jünger herbeigerufen wird. Welches Attribut sie zu Objecten möglichen Aergernisses macht, das ist am leichtesten zu erkennen, wenn wir erst ausscheiden, für wen es gar kein Aergernis geben kann? Das ist einerseits nicht nur Gott, sondern auch die Heiligen; der Begriff der Heiligkeit, hier als höchste sittliche Vollkommenheit gedacht, hat eben daran eines seiner unterscheidenden Merkmale, daß er jede Versuchbarkeit und Verführbarkeit ausschließt; der Gute kann zu Fall kommen, der Heilige nicht mehr; für ihn ist die Sünde wohl ein Greuel, aber kein Aergernis mehr. Andererseits aber kann auch der Bösewicht nicht mehr geärgert werden; das ist ebenso ein Moment im Begriff des Satanischen, daß das Böse nicht mehr einen passiven Eindruck hervorbringt, sondern activ vom Subject ausgeht und, auch wenn es von außen an dasselbe herantritt, nicht als etwas Fremdes ins Gemüth eingeht und dasselbe alterirt, sondern sofort als Eigenes assimilirt wird. Somit liegt das Object des Aergernisses in der Mitte zwischen diesen Endpuncten. Aber auch an denen, die wir in dieser Mittelstellung treffen, ist es nicht diese für sich schon, sondern ein specielleres Attribut, was sie dem Aergernis aussetzt, nämlich die Einfalt. Wie genau gerade dieser Begriff zu dem des Aergernisses das Correlat bildet, wird sich unten noch deutlicher ergeben, wenn wir das Aergernisnehmen zu erörtern haben werden; hier vorerst diene so viel zur nähern Bestimmung: es ist diese Einfalt ein Zustand, da a. das Subject diese und jene Sünde, ja die Weltsünde im Allgemeinen noch gar nicht kennt; durchs Aergernis erfährt es erst ihre Existenz; oder b. das Subject weiß vielleicht wohl, daß es Sünden giebt, die man so oder so nennt, es hat eine dunkle Vorstellung davon, aber zugleich auch ein dunkles Grauen davor; das Aergernis nun ist's, wodurch ihm diese Sünde in natura vor Augen gebracht wird, was zwar, je nachdem das sittliche Leben im Innern schon erstarkter ist, jenes Grauen möglicher Weise noch verstärken kann, weit eher aber dasselbe abstumpft; man sieht, wie diese Sünde mit Leichtigkeit begangen wird; man sieht, der Thäter wird nicht etwa sofort vom Blitze getroffen, er lacht seiner That: das wirkt lähmend auf jenen vorherigen Abscheu zurück. Oder endlich c. das Subject hat eine Sünde, ein Laster wohl längst erfahren, ja vor Augen gesehen, aber nur als That solcher Menschen, die es zum Voraus schon als Lasterhafte kennt, an denen ihm daher auch die einzelne Vergehung gar nicht auffällt. Nun aber wird dieselbe That begangen von Jemand, der entweder sich wirklich seither als rechtschaffener Mann benommen, der vielleicht sogar sich in das Ansehen prononcirter Frömmigkeit gesetzt hat, oder dessen Beruf schon das Präjudiz mit sich bringt, daß auch nur an die Möglichkeit solcher Vergehung von seiner Seite zu denken ein Unrecht wäre; dadurch nun, daß auch er zu Falle kommt, wird die Einfalt auf die Vorstellung geleitet, es gebe überhaupt keine makellose Rechtschaffenheit; das Gemüth, das sich an einer verehrten Persönlichkeit selber aufrecht hielt und stärkte, verliert den Glauben an ein objectives Bestehen des Guten und damit auch einen Halt für die eigene Rechtschaffenheit.

2) Dies führt bereits auf den weiteren Punct: wo wir diejenigen zu suchen haben, die da Aergernis geben? Nach Matth. 18, 6. ist dies der κόσμος. Vom Satan sagt die Schrift nicht, daß er Aergernis gebe (Matth. 16, 23 — auf welche Stelle wir auch in anderer Beziehung unten noch zurückkommen werden — steht dem nicht im Wege, denn der σατανᾶς, der dem Herrn ein σκάνδαλον ist, ist eben nicht der Satan, sondern der Jünger Petrus); wo das Böse als eine absichtlich verführende Macht auftritt (wie

1. Petr. 5, 8), da reden wir von Versuchung und Verführung, aber nicht von Aergernis. Diesem kommt vielmehr das Merkmal des Unabsichtlichen zu; d. h. nicht die Sünde selbst, womit Aergernis gegeben wird, ist eine unabsichtliche, unversätzliche, sondern nur der Vorsatz der Verführung liegt nicht darin; es wird im Leichtsinne gesündigt, man thut es, nicht weil Andere es gewahr werden, sondern obgleich sie es gewahr werden, also eben aus jener in der Matthäusstelle Vs. 10 genannten Geringschätzung gegen sie. Aber eben dies leitet darauf, daß, wenn auch der κόσμος im Allgemeinen Urheber des Aergernisses ist und seiner Natur nach (Vs. 17) gar nicht anders kann, als Aergernis geben, er es doch immer in bestimmter Form, durch bestimmte Organe ist. Diese müßen nämlich, um Aergernis geben zu können, immer in einem Verhältnis der Superiorität stehen zu jener Einfalt; es kann nur der Starke dem Schwachen, der Erwachsene dem Kinde, der scheinbar Fromme dem, der erst fromm werden soll, wirkliches Aergernis geben; sollte sogar ein Kind nicht mehr Object, sondern bereits Subject des Aergernisses sein, so wäre dies nur möglich entweder einem andern Kinde gegenüber, das noch mehr als jenes in Einfalt steht, das jünger oder unselbständiger ist, oder aber, indem es Reden führte, oder in einem Aufputz erschiene oder Handlungen begienge, die gerade von ihm, als dem Kinde dieser vielleicht rechtschafenen oder angesehenen Eltern nicht zu erwarten wären; es ist in dem Falle nicht das Kind als Kind, was Aergernis giebt, sondern die schlechte Erziehung, die es verräth. — Auf Eine biblische Redeweise scheint dies allerdings nicht zu passen, wenn nämlich a. a. O. Vs. 8 u. 9., wie schon in der Bergpredigt 5, 29. 30. und Marc. 9, 43—47. das eigne Auge, die eigne Hand, der eigne Fuß als Subjecte des Aergernisses genannt werden, die man in dem Fall lieber vom Körper abwerfen soll. Da steht freilich keine Superiorität der Einfalt gegenüber; aber es ist auch klar, daß — im Einklange mit dem parabolischen Charakter der ganzen Sentenz — der specifische Begriff des Aergernisses auf Auge, Hand ꝛc. nur uneigentlich übergetragen werden kann; das Auge, die Hand thut nichts Böses in selbständiger Weise, wodurch erst der innere Mensch zur Nachahmung gereizt werden könnte; das Auge sieht nach nichts, die Hand greift nach nichts, wohin ihnen nicht der Wille, die Lust die Direction giebt; nicht einmal als Sitz einer Lust, wie andere Organe des Leibes, können Auge, Hand und Fuß betrachtet, ihnen also auch nicht ein Trieb, der zu sündlichem Reize werden kann, zugeschrieben werden. Die genannten Verse sagen somit im Wesentlichen, nur concreter und mit einer praktischeren Tendenz dasselbe aus, was Jak. 1, 13 ff. gesagt wird; der Gebrauch des Wortes ärgern ist dort nur durch die Personificirung von Auge, Hand und Fuß herbeigeführt, kann also auch für die Bestimmung des Begriffes selbst nicht entscheidend sein.

3) Gehen wir zum Materiellen über, so ist zunächst das Aergernis eine sündhafte Handlung oder eine sich zu einem Zustande (z. B. in einer Gemeinde) verdichtende Reihe von sündhaften Handlungen, die ohne Scheu öffentlich hervortreten und dadurch die oben bezeichneten Wirkungen auf die noch Einfältigen ausüben. Jede Sünde, welchen Namen sie habe, kann hiedurch zum Aergernisse werden, sobald solche Individuen vorhanden sind, die noch in der Einfalt stehen, und Andere, die sich nicht um Jener willen scheuen, öffentlich Böses zu thun oder zu reden. Aber es kann auch, was an sich nicht Sünde ist, zum Aergernis werden, und wird dann erst, weil es ärgert, auch zur Sünde. Dahin gehört die wichtige Auseinandersetzung von Paulus Röm. 14, 1—15, 2., wo es als πρόσκομμα ἢ σκάνδαλον bezeichnet wird, wenn der Starke die Meinung, das Gewissen des Schwachen nicht schont, indem er etwas thut, was nach seiner freieren und wohl auch richtigen Ueberzeugung nicht Sünde ist, was aber der schwache Bruder für Sünde hält; hierauf nicht Rücksicht zu nehmen, also seine Freiheit nicht um des schwachen Bruders willen beschränken zu wollen, ist selbst Sünde, weil es lieblos ist. —

Es bedarf nun keiner weitläufigen Erörterung, um von allem oben Gesagten die

pädagogiſche Anwendung zu machen, da das einfache Geſetz alles umfaßt: in Gegenwart eines Kindes nichts zu reden noch zu thun, was die Einfalt deſſelben auf eine der oben sub a. b. und c. beſprochenen Arten zerſtören und ſo dem Böſen einen Weg in die Gedanken und damit in den Willen des Kindes bahnen kann. Es iſt alſo Pflicht, nicht nur nicht irgend etwas Schändliches ſich vor ihm zu erlauben (auf Juvenals si quid turpe paras müſſen wir ſogleich interpelliren: ein Chriſt wird niemals ſich beikommen laſſen, aliquid turpe parare; indeſſen gilt daſſelbe auch von gewiſſen natürlichen Dingen, die nur für das Kind ein turpe wären und dazu führten): ſondern auch, wenn irgend eine untergeordnete Neigung, wie der Zorn, wie überhaupt eine Leidenſchaft aufwallen will, ja ſelbſt eine Regung, die an ſich berechtigt, doch in der Seele des Kindes in anderem, falſchem Lichte ſich reflectirt,*) ſo fordert das Geſetz, ſie in dem Fall mit der doppelten Energie feſten Willens niederzuhalten, wenn ein Kind Zeuge davon wäre; ſieht es den Vater, den Lehrer in ſolchem Zuſtande, der die Ehrerbietung für immer ſchwächt, wo nicht zerſtört, ſo iſt, wie oben gezeigt, damit ein Aergernis gegeben; anderer üblen Dinge nicht zu gedenken, von denen die Schulwände mancherlei erzählen könnten. (Zeitungleſen oder Notenſchreiben oder bei den Collegen herumlaufen während der Schulſtunden, oder des Schulzen Buben eine Bosheit hingehen laſſen, die dem Kinde des Taglöhners eine Strafe einbringt — das alles ſind gewaltige Schulärgerniſſe, zu denen wir ein großes etcetera ſetzen.) Ebenſo klar iſt das Geſetz, das Kind von allen Orten und von allem Umgang ſtrenge zurückzuhalten, wo es Aergernis nehmen kann. Allein es fragt ſich: iſt das möglich? Ich kann meinen 8 und 10jährigen Knaben nicht unter Schloß und Riegel legen; laſſe ich ihn aber auch nur in die Schule — geſchweige auf die Gaſſe —, wie viel kann ſich ſeinem Blicke darbieten, wie viel kann er hören, was vollſtändig ein Aergernis iſt?

Sowohl dies nun als das unter Ziffer 3. Geſagte führt noch auf eine andere Seite der Sache; ich habe nämlich als Erzieher nicht bloß dafür zu ſorgen, daß dem Kinde nicht von irgend Jemand — am wenigſten von mir ſelber — ein Aergernis *gegeben* werde, ſondern auch dafür, daß es kein Aergernis *nehme*,**) daß es wenigſtens ſo ſehr als möglich von innen heraus dagegen ſicher geſtellt werde. Das iſt aber von zwei Seiten zu betrachten.

1) Stellen wir der Einfalt, die noch unbefangen, in ungebrochener Einheit an dem hängt und in dem lebt, was ſie als wahr und recht erkannt und ins Herz aufgenommen hat, denjenigen Zuſtand entgegen, da dem Menſchen jene innere Einheit verloren gegangen iſt, da er alſo durch keine Häreſie oder Blasphemie mehr befremdet und aus der Faſſung gebracht wird, weil ihm alles gleich wahr oder gleich ungewiß ſcheint, da ihm auch keine Unthat mehr ein Räthſel iſt und ein Grauen erregt, weil er alles für gleich möglich hält, alles erklärlich und am Ende auch entſchuldbar oder natürlich findet: dann müßen wir (in ſcheinbarem Widerſpruche mit dem ſo eben Geſagten) dem Erzieher die Pflicht auferlegen: halte dein Kind ſo lang als möglich in dieſer Einfalt, ja bewahre ſie ihm für ſein ganzes Leben, damit es ſtets am Böſen ein Aergernis nehme; denn wenn es deſſen einmal unfähig, wenn es über dies hinaus iſt, ſo findet alsdann

*) In Rom ward einſt ein Senator vom Cenſor mit Ausſtoßung aus dem Senate beſtraft, weil er in Gegenwart ſeiner heranwachſenden Tochter ſeine Frau geküßt hatte. Ueber dieſen und verwandte Puncte ſ. Ihering, Geiſt des römiſchen Rechts, Leipzig 1852—54. II. 1. S. 209. Note 308.

**) Die gleiche Unterſcheidung macht Calvin, Instit. XII., 11., aber er nimmt das Zweite in einem engeren Sinne. Scandalum acceptum vocatur, quum res alioqui non improbe nec importune admissa, malevolentia aut sinistra quadam animi malignitate in offensionis occasionem rapitur. Priore illo scandali genere (nemlich durch das scandalum datum) nonnisi infirmi offenduntur; hoc autem secundo (durch das scandalum acceptum) acerba ingenia et pharisaica supercilia. In wie weit wir auch dieſe Gattung mitzuberückſichtigen haben, wird ſich unten zeigen.

das Böſe, was von außen kommt, keinen feſten Punct mehr in des Zöglings ſittlichem Bewußtſein, keine Mauer, woran es ſich ſtieße; ſoll aber eine ſolche vorhanden ſein und ſtehen bleiben, ſo iſt damit auch die Nothwendigkeit als eine bleibende anerkannt, daß er ſich zu ärgern die Fähigkeit nie verliert. In dieſem Sinne hat Chriſtus Matth. 16, 23 zu Petrus, als dieſer ihm Schonung ſeiner ſelbſt anrathen wollte, das Wort geſprochen: σκάνδαλόν μου εἶ. Hier kann ja von einem Aergernisgeben im Sinne von „verführen" keine Rede ſein. Einfalt iſt es auch hier, was dem Aergernis als Object gegenüberſteht, aber nicht Einfalt mit dem Nebenbegriff der Schwäche, der Verführbarkeit, ſondern Einfalt als Gegenſatz der Zwieſpältigkeit des Wiſſens und Gewiſſens; die ganze Seele des Erlöſers gieng auf in dem Willen, dem Vater gehorſam zu ſein bis in den Tod; in dieſe innere, ungebrochene Einheit nun fällt Petri Wort: ſchone dein ſelbſt, das widerfahre dir nur nicht, als greller Gegenſatz hinein und wird ihm dadurch zum Anſtoß, daher wir zur Erklärung der Stelle nicht nöthig haben, anzunehmen, der Herr habe gefürchtet oder gefühlt, daß Petri Rath in ſeiner eigenen σάρξ, ſeiner ſchwachen Menſchennatur zünden, ihn alſo wirklich vom Gehorſam ablenken könnte, und habe deswegen ſich ſo ſtark, man könnte ſagen: faſt heftig, gegen den es gut meinenden Petrus ausgeſprochen, um damit die Gefahr in ſeinem eigenen Innern gewaltſam und ſchnell zu beſeitigen. Wir nehmen die Stelle vielmehr parallel mit den vielen Fällen, in welchen es ſich zeigt, daß diejenigen, welche an einer Sünde (z. B. einer Sonntagsentheiligung) Aergernis nehmen, gerade ſolche Menſchen ſind, denen nicht von weitem der Gedanke oder die Luſt kommt, dieſe Sünde nachzuthun, bei denen alſo von einer Verſuchung durch ſolches Aergernis gar keine Rede ſein kann. An dieſem Puncte fällt ſomit das Merkmal der ſittlich nachtheiligen Wirkung des Aergernis Gebenden auf den Aergernis Nehmenden weg, und, indem bloß das Moment zurückbleibt, daß die wahrgenommene böſe That auf ein feſtes, ungebrochenes ſittliches Bewußtſein ſtößt (daher der Ausdruck Anſtoß ganz bezeichnend iſt), dieſes Bewußtſein aber, anſtatt ſich irre machen zu laſſen, mit aller Energie vielmehr reagirt, und dieſe Reaction ſich eben darin ausdrückt, daß man Aergernis nimmt, ſtatt gleichgültig zu bleiben oder das Geſchehene zu belachen, ſo kann nichts mehr gewünſcht werden, als daß der Zögling ein ſolch in ſich feſtes, geſchloſſenes, aber innerlich ſo lebendiges ſittliches Bewußtſein erlange, daß ihm in dieſem Sinne jede wahrgenommene Sünde zum Aergernis werde. Aber abgeſehen von jener Matthäusſtelle wird dennoch ſelbſt in dieſen Fällen das gegebene und genommene Aergernis nicht ganz ohne ſittlichen Nachtheil für die, die es nehmen. Wenn nämlich auch ihr eigenes Bewußtſein von Gut und Böſe nicht die mindeſte Alteration erleidet, ſo wird doch ihr Glaube an die Gerechtigkeit der öffentlichen Gewalten, an die Chriſtlichkeit des Staates, an die Wirkſamkeit der Kirche, ſomit entweder an die Auctorität beider als objectiver Mächte oder doch an die Pflichttreue der Würdenträger und Beamten tief verletzt, alſo ihr Glaube an die Objectivität des Rechts und der Wahrheit erſchüttert; wirkt dies auch, wie geſagt, nicht lähmend auf ihre eigene, ſubjective Sittlichkeit zurück, ſo iſt ſchon das ein Fehler, daß ſie genöthigt werden, ſich auf ihre Subjectivität zurückzuziehen; und der Peſſimismus in kirchlicher und ſtaatlicher Beziehung, der daraus entſteht, iſt denn doch auch für die Reinheit und Lauterkeit ihrer Gemüthsverfaſſung gefährlich, ja ſelbſt ſchon eine Makel an derſelben. Müßen wir alſo einerſeits wohl dem Zögling die Fähigkeit zu erhalten ſuchen, Aergernis an allem Schlechten zu nehmen, deſſen er gewahr wird, ſo muß doch zugleich dafür geſorgt werden, daß er unterſcheiden lerne zwiſchen den Perſonen, durch deren Schuld in Kirche und Staat immer wieder Aergerniſſe vorhanden ſind, und zwiſchen dieſen Inſtitutionen ſelbſt, und ſich durch jene nicht verleiten laſſe, dieſen ſeine Liebe, ſeinen Glauben an ihre göttliche Beſtimmung und an den Segen zu entziehen, den ſie trotz ihrer Verkümmerung durch ihrer eigenen Diener Schuld fortwährend in ſich tragen und verbreiten.

2) Wir haben oben bereits die Stelle Römer 14, 1—15, 2. erwähnt, wo davon

die Rede iſt, daß die Einen Anſtoß daran nehmen, wenn die Andern noch von Götzenopferfleiſch eſſen, das auf dem Markte feil ſei. Was alſo den Einen kein Bedenken macht, weil ſie wiſſen, daß an dieſem Fleiſche materiell nichts hängen bleibt von heidniſchem Weſen, das iſt den Andern ein Aergernis, weil ſie ſichs nur im Zuſammenhange mit dieſem zu denken vermögen; ſie aber, in ihrer Einfalt, können ſich nicht vorſtellen, daß in ſolchen Dingen auch beide Theile Recht haben können, wofern Jeder nur ſeinem Gewiſſen folgt; ihre Einfalt beſteht eben darin, daß ſie nur Eines und dies in Einer und derſelben Form für wahr und gut zu halten vermögen, nicht aber verſchiedene Standpuncte zu unterſcheiden und anzuerkennen wiſſen, daher auch, wer von einem freieren Standpunct aus anders handelt als ſie, ihnen das objective Geſetz des Guten zu verletzen ſcheint, alſo ihnen ein Aergernis giebt, entweder in dem Sinne, daß ſie nun nach ſeinem Vorgange ſich ebenfalls ſolche Freiheit geſtatten, während ſie doch innerlich von dem Zweifel an der Rechtmäßigkeit derſelben noch gar nicht los ſind, ſie alſo wider ihr Gewiſſen handeln und damit ſündigen (Röm. 14, 23.), oder in dem Sinne, daß ſie, wenn ſie gleich für ihre Perſon nicht wankend werden, doch das Vertrauen zu dem verlieren, der nach ihrer Meinung unrecht thut, und in ſeiner Perſon auch das Amt, das er führt, die ganze Ordnung und Gemeinſchaft, welcher er angehört, in ihren Augen ſinkt. Der Apoſtel bezeichnet dieſe ſich Aergernden als die Schwachen; daß ihrer geſchont werden müße, iſt ſchon oben erwähnt worden, jetzt aber iſt uns übrig, auch die poſitiv-pädagogiſche Seite hervorzuheben: daß nämlich ſolch ein Schwacher nicht ſchwach bleiben, ſondern ſtark werden ſoll, *μὴ παιδία γίνεσθε ταῖς φρεσίν, ἀλλὰ τῇ κακίᾳ νηπιάζετε, ταῖς δὲ φρεσὶ τέλειοι γίνεσθε* 1. Kor. 14, 20). Das aber hat die Erziehung zu leiſten; ſie ſoll das ſittliche Bewußtſein dermaßen ſtärken und klar machen (ſ. auch den Art. Aufklärung), daß der Zögling nicht an demjenigen ein Aergernis nimmt, was nur dem Schwachen als ein ſolches erſcheint. Wird dies zunächſt auf negative Weiſe geſchehen, ſofern ihm nicht Vorſtellungen eingepflanzt werden, die, beſchränkt wie ſie ſind, den Zögling auch in reiferen Jahren zu einem freieren ſittlichen Urtheil unfähig machen: ſo wird ſpäter insbeſondere der Unterricht darauf hinzuwirken haben, daß ſich der Zögling, ſtatt nur in ſeinem eigenen Ideen- und Lebenskreiſe ſich geiſtig feſtzubannen (dies wäre zwar Einfalt, aber eine falſche, ein *νηπιάζειν ταῖς φρεσίν*), allmählich dazu erhebe und daran gewöhne, ſich auch in fremde Individualitäten, in den Geiſt anderer Zeiten, anderer Völker hineinzudenken und dieſelben aus ihrem eigenen Weſen zu begreifen. Wir können ſagen: gegen ein bornirtes Aergernisnehmen iſt die Weckung geſchichtlichen Sinnes das beſte Präſervativ; es iſt überhaupt merkwürdig, wie heilſam geſchichtlicher Sinn gerade in dieſer Hinſicht nach zwei verſchiedenen Seiten hin wirkt, ſofern er ebenſo ſehr jener Frivolität ſteuert, die ſich über alle vergangenen Zeiten erhaben dünkt und ſie als Zeiten der Beſchränktheit geringſchätzt, wie er der Bornirtheit entgegenarbeitet, die ſich zum Begreifen und Anerkennen des Fremden gar nicht zu erheben vermag. Die ſchwierige pädagogiſche Aufgabe iſt dann nur, jene Einfalt im rechten, edlen Sinne dennoch zu bewahren, daß ſich nicht das objectiv Wahre und Gute, was nur Eines iſt, für den Zögling auflöſe in lauter verſchiedene Standpuncte, von deren jedem wieder etwas Anderes wahr und gut ſein kann; die Aufgabe iſt aber deswegen nicht unlösbar, weil gerade das Chriſtenthum, ſo ſehr es nur Eine Wahrheit verkündigt und Eine Forderung ſtellt (*ἑνός ἐστι χρεία*, Luc. 10, 42.), dennoch zugleich einerſeits ſo liebevoll den verſchiedenſten Individualitäten in Perſonen, Völkern, Zeiten ſich anſchließt und ſie lebendig durchdringt, ſie umſchafft, ohne ihr individuelles Gepräge zu verwiſchen, und andrerſeits jedem ſeiner Bekenner diejenige Liebe zur Pflicht macht und factiſch einflößen will, die auch im Mitmenſchen das Gute, was und wie es ihm gegeben iſt und in ihm ſich darſtellt, bereitwillig anerkennt, ſtatt nur die eigene Meinung und Weiſe für die abſolut gültige zu halten. In dieſem Sinne kennt auch die Schrift ein Aergernisnehmen, das nicht nur Schwachheit, ſondern

Sünde ist.*) Den Täufer läßt der Herr Matth. 11, 6. warnen, sich nicht an ihm zu ärgern; den Jüngern sagt er Matth. 26, 31: ihr werdet euch in dieser Nacht alle an mir ärgern; 1. Kor. 1, 23. ist Christus der Gekreuzigte (vgl. Römer 9, 32.) den Juden ein Aergernis, den Heiden eine Thorheit. Allen diesen gegenüber liegt die Schuld nicht an dem Herrn; er giebt ihnen kein Aergernis, sondern sie nehmen eines; daß seine Erscheinung im Fleische, sein stilles, ruhiges Vorgehen, seine Martergestalt nicht in ihren Vorstellungskreis von einem Messias paßte, das war ganz nur ihre eigne Schuld, ihre Beschränktheit, um deren willen der Erlöser nicht etwa aus schonender Rücksicht einen andern Weg hätte gehen können. Bezeichnend ist namentlich die Stelle 1. Kor. 1, 23; denn nicht ebenso gut könnte es (etwa wie B. d. Weish. 5, 3. 4.) auch heißen: den Heiden ein Aergernis, den Juden eine Thorheit; nur für die Juden war die Messiasvorstellung ein Dogma, eine religiöse Idee; und nur wo diese, in ihrer Einheit mit dem sittlichen Bewußtsein, sich verletzt findet, wo also nicht zu Spott und Lachen gereizt, sondern Aerger im Gemüth angerichtet wird, da ist Aergernis. **Palmer.**

Aristoteles, Sohn des Nikomachos, geb. zu Stagira 384 v. Chr., begab sich in seinem 18. Jahre nach Athen, wo er längere Zeit zu den ausgezeichnetsten Schülern des Platon gehörte. Im Jahre 348 gieng er zu Hermias, dem Tyrannen von Atarneus, floh aber nach dem gewaltsamen Tode desselben nach Mitylene, von wo er 343 durch den König Philipp von Makedonien zum Lehrer des jungen Alexander berufen wurde. Nach Beendigung seines Auftrags gieng er, ungewiß in welchem Jahre, nach Athen zurück und widmete den Rest seines Lebens theils durch Vorträge im Lykeion, theils durch Abfassung zahlreicher Schriften der Philosophie und den verwandten Wissenschaften. Nach dem Tode des Alexander wich er den von seinen Feinden gegen ihn erhobenen Anklagen durch seine Uebersiedelung nach Euboea aus, wo er indes in demselben Jahre, 322, starb. — Entsprechend der ethischen Richtung, welche seit Sokrates in der Philosophie hervorgetreten war, zog auch A. die Erziehungslehre in den Kreis seiner Untersuchungen und erörterte dieselbe wenigstens nach ihren allgemeinen Grundsätzen in der noch vorhandenen Nikomachischen Ethik und in der Politik. Unter seinen verloren gegangenen Schriften wird eine Abhandlung περὶ παιδείας erwähnt (Diog. Laert. IX. 53); vielleicht gehörte auch sein προτρεπτικός in dies Gebiet. Seine Erziehungslehre ist, abgesehen von den Darstellungen seines ganzen Systems, mehrfach Gegenstand der Untersuchung gewesen; vgl. besonders Orelli in den philologischen Beiträgen aus der Schweiz I., Kapp A. Staatspädagogik, und Schulze Erziehungstheorie des A., Progr. des Gymn. zu Naumburg 1844; z. Th. auch Geier Alexander u. A., 1856. — Da A. in streng systematischer Weise die Grundsätze der Erziehung sowohl aus dem allgemeinen Lebenszwecke des Menschen als aus dem Begriff des Staats ableitet, so ist bei Darlegung derselben von den ethischen Grundbegriffen, wie sie in den beiden oben genannten Werken enthalten sind, auszugehen. Das Ziel der gesammten menschlichen Thätigkeit setzt A. in die Glückseligkeit (Eth. Nic. I, 2 u. 5; Pol. III, 9, p. 1281 A. 2 Bk. Rhet. I, 5), welche deshalb nur um ihrer selbst willen gesucht wird (Eth. X, 6). Sie ist also das schlechthin menschliche Gut (τἀνθρώπινον ἀγαθόν, Eth. I, 1) wie für den Einzelnen so für den Staat, da ja der Mensch im Staate zu leben bestimmt ist (Eth. IX, 9; Pol. I, 1), und kann deshalb nur eine Thätigkeit der Seele sein, weil diese allein an dem Vernünftigen (λόγος) Theil hat. Dieses menschliche Gut ist daher die tugendgemäße Thätigkeit der Seele (Eth. I, 6), welche wegen dieser Harmonie zugleich das Angenehme

*) Es kann zunächst wohl Bornirtheit sein, aber daß diese Bornirtheit festgehalten wird, statt erst gründlich zu prüfen, das macht sie zur Sünde; hier tritt die oben (in der Note) von Calvin als Ursache des scandalum acceptum bezeichnete sinistra quaedam animi malignitas ein. Daß es übrigens auch hierin Grade giebt, Calvin somit nur die äußerste Spitze ins Auge faßt, beweist die Anwendung des Begriffs auch auf Menschen, denen diese malignitas sehr ferne lag. s. oben.

oder die Luſt in ſich enthält (Eth. I, 8). Wenn wir alſo glückſelig denjenigen nennen, welcher ſtets der höchſten Tugend gemäß handelt (Eth. I, 11), ſo beſteht eben die Eudaïmonie aus zwei innerlich verwandten Beſtandtheilen, der vollendeten Tugend und der wahren Luſt. Da indes außerdem auch äußere Güter in etwas erforderlich ſind, ſo wird im Leben und demzufolge auch in der Erziehung auf das Nützliche einige Rückſicht zu nehmen ſein (Eth. I, 11; VII, 14; X, 9; Pol. VII, 13 u. VIII, 2); aber auch ohne die äußeren Güter kann, wer die Tugend bewahrt, niemals unglückſelig werden. Wenn nun die Tugend eine Thätigkeit der Seele iſt, inſofern dieſe am Vernünftigen Theil hat, ſo kann dieſelbe mit Ausſchluß des rein Körperlichen ihren Sitz nur in der Vernunft ſelbſt (λόγος) oder in dem Begehrungsvermögen haben, falls letzteres der Vernunft gehorcht (Eth. I, 13; Pol. VII, 14, p. 1333 A. 16). Hieraus ergeben ſich zwei Gattungen von Tugenden, die dianoetiſchen als die höhern, welche nur dem vernünftigen Theile des Menſchen angehören, und die ethiſchen, welche die Regelung des Begehrungsvermögens durch den wahren Begriff (ὀρθὸς λόγος) bewirken (Eth. I, 15). Inſofern nun die Tugend aus der Seele des mit Bewußtſein handelnden Menſchen entſpringt, iſt ſie eine freiwillige Thätigkeit (Eth. III, 3), und inſofern dieſer freie Wille oder das Begehren des Menſchen ſich der Ueberlegung oder im letzten Grade der Vernunft unterwirft, wird er zum beſtimmten Vorſatz (Eth. III, 4), den man deshalb auch die begehrende Vernunft oder das vernünftige Begehren nennen kann, und ein ſolches Princip macht das Weſen des Menſchen als eines handelnden aus (Eth. IV, 2). Weil aber die Vernunft (νοῦς) das Göttliche in dem Menſchen und doch zugleich dasjenige iſt, was ihn beſonders zum Menſchen macht (Eth. X, 7), ſo beſteht die vollkommene Glückſeligkeit des Menſchen in der Thätigkeit der Vernunft, welche ihrer eignen Tugend gemäß iſt; denn hierauf beruht die Gottähnlichkeit des Menſchen (Pol. VII, 1). Hieraus erhellt, daß die dianoetiſchen Tugenden die höheren ſind und daß die Theorie die beſſere und auch glückſeligere Thätigkeit des Menſchen iſt, denn eine Thätigkeit iſt ſie auch, aber eine ſolche, welche ſich auf den Handelnden ſelbſt bezieht (Eth. X, 7; Pol. VII, 3 p. 1326 B. 16). Der der Vernunft gemäß Handelnde iſt deshalb auch der gottgeliebteſte (Eth. X, 9). Da aber der Staat die vollendete Glückſeligkeit zu ſeinem Ziele hat, ſo iſt es ſeine Pflicht, den Bürgern Anleitung und auch Muße zu dieſer höchſten, vernunftgemäßen und theoretiſchen Thätigkeit zu gewähren (Pol. VII, 2 u. 14), wie denn ähnlich das Geſetz als die Vernunft ohne den Trieb erklärt wird (Pol. III, 16). Es ergiebt ſich ferner, daß auch in Bezug auf das äußere Handeln die Vernunft oder der durch ſie vermittelte richtige Begriff die Richtſchnur des Tugendhaften iſt (Eth. X, 8), oder anders ausgedrückt jener richtige Begriff findet ſich in dem Tugendhaften (σπουδαῖος) vor (Eth. III, 6; IX, 4 u. 9, u. beſ. X, 5), der deshalb auch die wahre Luſt empfindet. Aus dem Geſagten folgt, daß die Tugend uns nicht von Natur gegeben iſt, allein ſie iſt auch nicht naturwidrig (Eth. II, 1); vielmehr kommen allerdings die Neigungen des Menſchen hiebei in Betracht (Eth. II, 9), und in dieſem Bezuge darf man wohl ſagen, daß die Erziehung zur Ergänzung der Natur dient (Pol. VII, 17 g. E.). Die Tugend iſt eben deshalb weder eine Fähigkeit (δύναμις) noch ein Affect (πάθος), denn die Affecte ſind unfreiwillig, ſondern ſie iſt ein ſtetiges Verhalten (ἕξις, Eth. II, 4), welches ſtets mit Vorſatz nach der wahren Mitte ſtrebt, weil Uebermaß wie Mangel das Wohlverhalten und Wohlbefinden aufhebt (Eth. II, 5. 6 u. 9). Dieſes ſtetige Verhalten entſteht aber durch gleichartige Thätigkeit (Eth. II, 1), und inſofern trägt die Gewöhnung zur Sitte bei. Wenn alſo die Tugend ein vernunftgemäßes durch die Gewöhnung befeſtigtes Verhalten iſt, welches zugleich der Natur nicht widerſpricht, ſo ergiebt ſich, daß drei Bedingungen nöthig ſind, um uns zu guten Menſchen zu machen, Naturanlage, Gewöhnung oder Sitte und Unterweiſung (Eth. X, 10; Pol. VII, 13); und dieſe dreifache Forderung ſtimmt mit dem überein, was A. wie andere Griechen überhaupt zur Vollendung in irgend einer Beſtrebung fordern (Poet. 1; Metaph. VIII, 5; Plat. Phaedr. p. 269).

Mithin hat die Erziehung auch diese drei Voraussetzungen der Tugend zu gewähren, oder wenn dies wie z. B. betreffs der Natur nicht in unserer Macht steht, doch zu fördern. Da aber der Mensch im Staate lebt und leben soll, es auch Pflicht des Staates ist, zu seiner eignen Erhaltung gute Bürger zu bilden (Eth. I, 10), so stimmt im wesentlichen die Staatserziehung mit der Privaterziehung überein, und es ist demnach Pflicht des Gesetzgebers, für eine gute Erziehung zu sorgen (Pol. III, 18; VII, 2 u. 14; VIII, 1; Eth. X, 10). Auch besitzen allgemeine Gesetze hiefür mehr Kraft und nur der Unterschied dürfte Beachtung verdienen, daß die Privaterziehung im Stande ist, im einzelnen Falle das Geeignete zu vermitteln und zur Anwendung zu bringen (Eth. X, 10). Es ist aber der griechischen Weltanschauung wie auch der aristotelischen Entwickelung gemäß, daß diese Erziehung sich nur auf die Freien und Gleichberechtigten beziehen soll (Pol. I, 7; III, 6). Denn dem Sklaven fehlt der freie Vorsatz, welcher zur Tugend nöthig ist, und die Kraft der Ueberlegung; auch das weibliche Geschlecht tritt in diesem Bezuge zurück (Pol. I, 13). Wenn nun auch der Gesetzgeber auf die natürliche Beschaffenheit des zu Erziehenden zunächst keinen Einfluß hat und die Erziehung mehr durch Gewöhnung und Unterweisung vollzogen wird (Pol. VII, 13 g. E.), so wird er doch auch und zwar zuerst auf die Pflege des Körpers, dann namentlich durch die Gewöhnung auf die Regelung des Begehrungsvermögens, endlich auf die Ausbildung der Vernunft und somit auf die Einpflanzung der dianoetischen Tugenden Rücksichten zu nehmen haben (Pol. VII, 15). In ersterem Bezuge verbreitet sich nun A. (Pol. VII, 16) selbst über die Schließung der Ehe, über die Erzeugung und erste Ernährung der Kinder, von denen nach antiker Anschauung und unter vorwiegender Berücksichtigung des Staats die verkrüppelten nicht aufgezogen werden sollen. Sodann sind die Kinder bis zum fünften Jahre ohne eigentliche Arbeit, aber nicht ohne Thätigkeit zu lassen, vielmehr im Spiel angemessen zu beschäftigen und zur Bewegung anzuhalten (Pol. VII, 17). Sowohl während dieser Zeit, als während der beiden folgenden Jahre, in denen die Kinder zuschauen bei dem, was sie später zu lernen haben, findet schon die Erziehung durch Gewöhnung statt. Denn einerseits ist von den Knaben alles Anstößige und Schändliche fern zu halten, daher auch ihr Verkehr mit den Sklaven möglichst zu beschränken; andrerseits sind sie jetzt wie später anzuleiten, daß sie Freude empfinden an dem, was tugendgemäß Lust erregen soll, und umgekehrt auch in richtiger Weise Schmerz haben (Eth. II, 2; X, 1 u. 10; Pol. VIII, 5; Probl. 29, 10). Denn dies ist die richtige Erziehung und ein zur Gewohnheit gewordener Affect wird schwer weggeschafft (Eth. II, 2); die richtige Lust ist aber, wie oben gesagt, von der Tugend untrennbar. Die darauf folgende Erziehungszeit, welche A. in zwei Abschnitte, vom siebenten Jahre bis zur Mannbarkeit (dem 14. Jahre) und von da bis zum 21. Jahre zerlegt, wird natürlich an der Erziehung durch Umgang und Gewöhnung noch Theil haben; für sie tritt dann aber besonders die Unterweisung ein. In allgemeiner Beziehung ist nun festzuhalten, daß der Staat nur bestehen kann, wenn die Kinder in Uebereinstimmung und mit Rücksicht auf die bestehende Verfassung erzogen werden (Pol. V, 9); wenn es daher zur Erhaltung eines Gemeinwesens nöthig ist, daß alle auf gleiche Weise abwechselnd herrschen und beherrscht werden, so ist die Jugend zum Gehorsam anzuhalten (Pol. VII, 14); denn wer gut herrschen soll, muß zuvor sich beherrschen lassen. Ferner ist zu ermitteln; worauf die Erziehung sich zu richten hat und welcher Mittel sie sich zur Erreichung ihres Zieles bedient. In ersterem Bezuge hat die Jugendbildung dreierlei in's Auge zu fassen, das Nothwendige und zum Leben Nützliche, das was zur ethischen Tugend leitet, und endlich das was über diese hinaus den höchsten, d. i. den theoretischen Bestrebungen dient, oder mit andern Worten, was zur Uebung der dianoetischen Tugenden gereicht (Pol. VIII, 1; VII, 14). In dem zum Leben Nothwendigen ist aber die Jugend nur insoweit zu unterrichten, als die Beschäftigung mit demselben den Freien geziemt; namentlich ist alles Handwerksmäßige, alle Lohnarbeit oder gar was den Körper beeinträchtigen könnte, zu vermeiden

(Pol. VIII, 2). Daher ſind auch die eigentlichen Künſte nur mit Rückſicht auf die Geſammtbildung, keineswegs aber bis zur Virtuoſität zu treiben (Pol. VIII, 6), weil ein ſolcher Betrieb eines Freien unwürdig wäre. Betreffs der ethiſchen Tugenden ſind die Kinder beſonders zur Beſonnenheit und Mäßigkeit geſetzlich anzuhalten, damit die anfängliche Ueberwindung durch Gewohnheit das Unangenehme verliere (Eth. X, 10 p. 1179 B. 34). Endlich dienen zur ethiſchen wie zur theoretiſchen Bildung beſtimmte, allgemein übliche (*καταβεβλημένα*) Bildungsmittel, nämlich das Leſen und Schreiben (*γράμματα*), die Gymnaſtik, die Muſik, unter welcher auch Rhythmik und Poeſie mitbegriffen ſind, und hin und wieder auch das Zeichnen (Pol. VIII, 3). Von dieſen dient das erſte und das letzte auch den Lebensbedürfniſſen; um ſo mehr iſt darauf zu achten, daß der oberſte Zweck einer edlen Erziehung nicht beeinträchtigt werde. Mithin wird der Unterricht im Zeichnen dergeſtalt einzurichten ſein, daß durch denſelben eine größere Fertigkeit erlangt werde, die Werke der bildenden Kunſt verſtehen und beurtheilen zu können (Pol. a. a. O.), denn dies dient der Theorie und befähigt zu einer würdevollen Ausfüllung der Muße (*διαγωγή*). Die Gymnaſtik und die verwandte Pädotribik erzielt zur Mannhaftigkeit; jedoch iſt auch hier das eigentlich Athletiſche ſowie alles, was zur Wildheit und Rohheit führt, zu vermeiden, ein Geſichtspunct, welchen die Lakonen bei ihren ſonſt löblichen Erziehungsgrundſätzen nicht genug berückſichtigt haben (Pol. VIII, 4). Deshalb ſoll die Jugend vor der Mannbarkeit nur leichtere Uebungen beſtehen; nachdem ſie aber mannbar geworden, mag ſie zuerſt ſich drei Jahre anderem Unterricht zuwenden und dann in den ſchwereren körperlichen Anſtrengungen und Entbehrungen geübt werden, während deren die geiſtige Beſchäftigung zurückzutreten hat. Endlich die muſiſche Bildung findet ihre Anwendung zunächſt in der Erholung und Ergötzung; bedeutender jedoch iſt ihre ethiſche Wirkung, in welchem Bezuge ſie als Erziehungsmittel die größte Aufmerkſamkeit verdient. Da nämlich die von den Künſtlern gebrauchten Tonweiſen und Rhythmen beſtimmte ſittliche Zuſtände darſtellen, welche durch Nachahmung oder Anſchauung in der Seele des Uebenden und Zuhörenden ſich wiederholen, ſo ſind für die Erziehung nur diejenigen Inſtrumente, Tonweiſen und Rhythmen in Anwendung zu bringen, von denen eine ſittliche Förderung des Zöglings zu erwarten ſteht. Deshalb iſt beſonders die doriſche Tonweiſe zu empfehlen, welche zwiſchen leidenſchaftlicher Aufregung und weichlicher Zerfloſſenheit die rechte Mitte hält und zur Männlichkeit bildet (Pol. VIII, 5 u. 7). Für das männliche Alter und zur Vorübung für die Theorie, wie zu der obengenannten *διαγωγή* eignen ſich auch künſtleriſche Darſtellungen der Leidenſchaften, welche außerdem durch Veredlung der Affecte uns eine angenehme Erleichterung verſchaffen. Und ſomit ſind wir ſchließlich zu den dianoetiſchen Tugenden, als den höchſten und würdigſten zurückgekehrt, zu deren Uebung die reinen Wiſſenſchaften dienen, ſelbſt wenn ſie wie z. B. die Mathematik kein unmittelbares Verhältnis zur Sittlichkeit haben (Metaph. II. 2 p. 996 A. 35). Da aber dieſe Tugenden, vor allem die höchſte, die *σοφία*, welche aus dem Zuſammenwirken der Vernunft und der Wiſſenſchaft entſpringt (Eth. VI, 7), nur das Ergebnis der vollendeten Bildung ſein können, ſo fallen ſie über das Gebiet der eigentlichen Erziehung hinaus. — Aus dieſen Grundzügen der ariſtoteliſchen Erziehungslehre ergiebt ſich, daß A. im entſchiedenen Fortſchritt gegen Platon die ethiſchen und pſychologiſchen Vorausſetzungen der Erziehung in ſein Syſtem aufgenommen und ſomit, ſo weit dies dem Griechen möglich war, das Recht des Einzelnen anerkannt hat. Dies zeigt ſich zugleich darin, daß die Glückſeligkeit, obgleich Staatsziel, im weſentlichen doch ſchließlich in und für den einzelnen Menſchen vorhanden iſt, deſſen theoretiſche Thätigkeit ohne praktiſche Beziehung nach außen iſt; es zeigt ſich endlich in der überall verſuchten und vermittelten Einwirkung der Vernunft auf den Trieb. Auch muß anerkannt werden, daß der geſammten Menſchenbildung durch A. in der Gottähnlichkeit ein höchſt würdiges Ziel geſteckt iſt. Daß A. dieſe Gottähnlichkeit, allerdings in vollkommener Uebereinſtimmung mit ſeinem Syſtem, einſeitig in die Theorie verlegt, iſt

dagegen ein Mangel; noch erheblicher iſt, daß er ſeine geſammte Erziehung nur auf die freigebornen Knaben mit Hintanſetzung des weiblichen Geſchlechts und der arbeitenden Claſſen und mit völligem Ausſchluß der Sklaven bezogen wiſſen will. Den letzteren Irrthum theilt er indeß mit dem geſammten Griechenthum und es blieb der chriſtlichen Religion vorbehalten, die gleiche Beſtimmung für alle Menſchen aufzuſtellen. Eine vollſtändige Unterrichtslehre findet ſich bei A. nicht; auch iſt nach ſeinem vorwiegend ethiſchen Geſichtspuncte zu bezweifeln, daß er überhaupt das Verhältnis der verſchiedenen Unterrichtsgegenſtände zur Ausbildung der einzelnen Seelenkräfte einer nähern Erörterung unterworfen hat. **Schrader.**

Arithmetik. Bei der unermeßlichen Wichtigkeit der Zahlen ſowohl für die Anforderungen des gewöhnlichen Lebens als für alle wiſſenſchaftlichen Unterſuchungen, die auf eine Größenermittelung gerichtet ſind, muß die *Arithmetik*, welche ſich mit dieſem Gegenſtande ausſchließlich beſchäftigt, eine große Bedeutung für den Unterricht im allgemeinen haben. Da ſich ihre Anwendung auf Größen aller Art erſtreckt, während die *Geometrie* ſich lediglich auf Raumgrößen beſchränkt, bildet die Arithmetik den umfaſſendſten Theil der Mathematik und ſchließt die *allgemeine Größenlehre* in ſich ein. Jene unbeſchränkte Anwendbarkeit, die ſich ſchon in ihrer einfachſten Form, im gemeinen Rechnen, zu erkennen giebt, verbunden mit der Eigenſchaft, das Denkvermögen im hohen Grade zu entwickeln und zu ſchärfen, ertheilt derſelben einen beſondern pädagogiſchen Werth. Es iſt übrigens ſelbſtredend, daß von der Arithmetik, welche als Wiſſenſchaft in unſern Tagen einen faſt unüberſehbaren Umfang gewonnen hat, hier nur die Elemente in Frage kommen können und nur in dieſem beſchränktern Sinne wird im Nachſtehenden von derſelben die Rede ſein.

Die einfache Grundlage aller arithmetiſchen Betrachtungen bildet das *Zählen* oder allmähliche Zuſammenfaſſen einer Reihe von Einheiten. Die dadurch gewonnene *Zahl* iſt die Angabe (in Wort und Zeichen), wie oft die Einheit in einer beſtimmten Mehrheit, die Vorſtellung eines Einzelnen in der Vorſtellung eines gewiſſen Mehrfachen deſſelben enthalten ſei. Es iſt zu bemerken, daß verſchiedene Zahlen nur dann unmittelbar einer Vergleichung fähig ſind, wenn ſie ſich auf die nämliche Einheit beziehen und daher gleichartig ſind.

Mit der Reihe der ganzen Zahlen

$$1\ 2\ 3\ 4\ 5\ 6\ 7\ 8\ \ldots\ .$$

welche fortſchreitend in's Unendliche wachſen kann, iſt übrigens auch ihre Erweiterung in rückſchreitender Richtung und in der allgemeinen Zahlenreihe

$$\ldots -5 -4 -3 -2 -1\ 0 +1 +2 +3 +4 +5 \ldots .$$

zugleich der Gegenſatz *poſitiver* und *negativer* Zahlen gegeben, der in einer Menge von leichtverſtändlichen Beiſpielen (man denke nur an die widerſtrebenden Kräfte einer Wage) ſeine Veranſchaulichung findet. Von dieſer einfachen Grundlage *ganzer* (und zunächſt nur poſitiver) Zahlen ausgehend hat die Arithmetik nun die Grundoperationen zu entwickeln und von den zuſammenſetzenden — der Addition und Multiplication — die Subtraction und Diviſion als Gegenſätze abzuleiten, wobei *negative* und *gebrochene* Zahlen ſich unter beſtimmten Vorausſetzungen ergeben. Nachdem auch an ſolchen die Grundoperationen vollzogen ſind, leitet der Begriff der *Potenz* als eines Products aus gleichen Factoren zu dem der Zerlegung in dieſe Factoren oder der *Wurzelausziehung*, und in Folge deſſen zu *irrationalen*, ſowie endlich zu *imaginären* Zahlen, wodurch der Begriff der Zahl erſt nach allen Seiten vervollſtändigt erſcheint.

Die wiſſenſchaftliche Arithmetik, welche ſich zur Bezeichnung der Zahlen, inſofern ſie ihnen keinen beſtimmten Werth beilegt, der *Buchſtaben* als völlig allgemeiner Andeutungen beliebiger Werthe bedient, könnte allerdings ihre Betrachtungen unmittelbar mit dieſen beginnen, wie es auch in einigen Lehrbüchern geſchieht; es iſt indeſſen aus pädagogiſchen Rückſichten durchaus zu empfehlen, daß ſie überall von *beſtimmten*

Zahlen, deren Verständnis dem Schüler bereits geläufig ist, ausgehe, und an solchen ihre Begriffe und Operationen erörtere, ehe sie zur Anwendung der Buchstaben als allgemeiner Zeichen fortschreitet. Auf diese Weise wird die arithmetische Bedeutung der letztern dem Schüler so wenig schwer fallen, daß er sich bald daran gewöhnt, die allgemeine Andeutung der Buchstaben statt bestimmter Zahlen zu gebrauchen.

Zur nächsten und zwar praktisch sehr wichtigen Anwendung, welche schon der erste arithmetische Cursus von der Buchstabenrechnung zu machen hat, giebt die Bildung und Auflösung einfacher Gleichungen Veranlassung, womit der Unterricht zuerst die Algebra in seinen Bereich zieht. Wegen ihrer häufigen Anwendung sind namentlich die Differenz- und Verhältnisgleichungen oder sog. arithmetischen und geometrischen Proportionen einer näheren Betrachtung zu unterziehen, womit zugleich der Lehre von der Aehnlichkeit geometrischer Figuren zweckmäßig vorgearbeitet wird.

In einem zweiten arithmetischen Curse ist alles dasjenige zusammenzufassen, was auf dem Begriffe der Potenz beruht und das Rangverhältnis der Zahlen betrifft. Hieher gehört daher die Entwickelung der Zahlensysteme überhaupt und des dekadischen insbesondere, also die vollständige Lehre von den Decimalbrüchen, die Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln, die Umgestaltung der Wurzelausdrücke, die allgemeine Potenzen- und endlich die Logarithmenlehre. Mit der Wurzelausziehung wird man zweckmäßig die Auflösung quadratischer Gleichungen, mit der Anleitung zur Logarithmenrechnung deren Anwendung auf anderweitige arithmetische Betrachtungen, namentlich auf die praktisch wichtige Zinsrechnung in Verbindung setzen. Endlich gehören in diesen Kreis des arithmetischen Unterrichts noch die unter dem Namen der arithmetischen und geometrischen Progressionen bekannten Zahlenreihen, unter denen besonders die abnehmende Progression, als unendliche Entwickelung einer geschlossenen Quotientenform der näheren Beachtung werth erscheint.

Gestattet es der Unterrichtsplan einer Anstalt, ihre Schüler über die hier bezeichneten Grenzen hinauszuführen, so bietet die höhere Arithmetik oder Analysis in ihren Grundzügen noch einen weiteren interessanten Stoff, worüber an betreffender Stelle das Nöthige mitgetheilt ist. Ebenso dürfen wir hinsichtlich der Auflösung der Gleichungen auf den Artikel Algebra verweisen, da man unter diesem Namen alles auf den Gegenstand bezügliche zusammenzufassen pflegt.

Als Grundlage des im Vorstehenden bezeichneten arithmetischen Unterrichts und zugleich als Bestandtheil desselben ist das gemeine Rechnen zu betrachten, insofern es theils jenem vorausgeht, theils aber eine bloße Anwendung allgemeiner arithmetischer Lehren bildet. Seine anfängliche Bestimmung ist, dem Bedürfnis des kindlichen Geistes entsprechend, die einfachste und anschaulichste Entwickelung arithmetischer Begriffe, sein späteres Ziel aber die Fertigkeit, sicher und bequem aus gegebenen Zahlen die gesuchten herzuleiten, wozu es namentlich der vier Grundoperationen an ganzen und gebrochenen Zahlen, der Verhältnisrechnung und der Kettenregel bedarf, um speciellere Rechnungen für praktische Zwecke (wie Waaren-, Zins-, Gesellschaftsrechnung) darauf zu begründen. In beiden Beziehungen gehört es auch unstreitig der wissenschaftlichen Arithmetik an, pflegt aber von dieser ausdrücklich unterschieden zu werden, indem es — vorzugsweise auf das Können gerichtet — deren niedere und unmittelbar praktische Seite darstellt.

Wie der Unterricht im gemeinen Rechnen, durch welchen die nöthige Geläufigkeit in den einfacheren Operationen schon im frühen Lebensalter gewonnen werden muß, nur durch die Behandlung einer großen Anzahl verschiedenartig eingekleideter Beispiele sein Ziel zu erreichen vermag, so bedarf ebenfalls der spätere arithmetische fortgesetzter und mannigfacher Uebungen. Die eigentliche Theorie ist fortwährend mit Aufgaben zu verbinden, deren Lösung nicht allein zu ihrer Anwendung, sondern selbst zu ihrer vollständigen Verdeutlichung gereicht, da die Gefahr eines mangelhaften Verständnisses für den Anfänger immer vorhanden ist, so lange er nicht das Allgemeine im concreten Falle zu erkennen und anzuwenden vermag. Daher die Wichtigkeit, solche

Aufgaben nicht nur im Unterricht zu behandeln, um mit ihrer Hülfe die allgemeinen Betrachtungen in ihr volles Licht zu ſtellen, ſondern ſie ebenfalls als Gegenſtand häuslicher Arbeiten zu benützen, damit der Schüler ſich in allen wichtigern arithmetiſchen Operationen eine ähnliche Gewandtheit und Sicherheit erwerbe, wie in denen des gewöhnlichen Rechnens. Wir zählen dahin namentlich die Multiplication und Diviſion mit Polynomen, die Ausziehung der Quadratwurzel, die Umgeſtaltung und Zuſammenziehung von Radicalgrößen, die Rechnung mit Logarithmen und beſonders die Auflöſung einfacher und quadratiſcher Gleichungen. Sollte das Lehrbuch nicht hinreichend mit Beiſpielen und Aufgaben zum Zweck häuslicher Uebungen verſehen ſein, ſo iſt es räthlich, zu dieſer Abſicht eine jener Sammlungen zu benützen, welche zu ſolcher Beihülfe des Unterrichts beſtimmt ſind. Doch iſt es nicht wünſchenswerth, daß der Schüler mit den Aufgaben zugleich das Reſultat der Rechnung erhalte, wie es durch die meiſten jener Sammlungen geſchieht; denn dadurch werden das Intereſſe an der ſelbſtthätigen Auflöſung und der Wetteifer, das Richtige zu finden, mehr oder weniger gelähmt. Iſt das Ergebnis der Rechnung völlig unbekannt, ſo liegt gerade darin ein Reiz für den Schüler, es ſelbſt zu ermitteln.

Die Stufenfolge des arithmetiſchen Unterrichts näher zu entwickelu, wollen wir eine ſechsclaſſige Schule vorausſetzen und vorläufig keinen Unterſchied zwiſchen Gymnaſium und Realſchule machen, da die weſentliche Bedeutung dieſes Unterrichts für beide Anſtalten die nämliche iſt, und er in beiden womöglich zu demſelben Ziele geführt werden muß. Bei der im nördlichen und ſüdlichen Deutſchland herrſchenden Verſchiedenheit, die Claſſen zu benennen, wird es übrigens zweckmäßiger ſein, einfach ſechs Stufen des Unterrichts im Folgenden anzunehmen und die unterſte als die erſte derſelben zu bezeichnen.

Nachdem der pädagogiſche Grundſatz Peſtalozzi's, daß alle mathematiſche Erkenntnis auf unmittelbare Anſchauung gegründet werden und demgemäß vom Concreten zum Allgemeinen vermittelſt einer großen Menge von Uebungen fortſchreiten müße, zu immer allgemeinerer Geltung gekommen iſt, bedarf es gewiß keiner ausführlichen Begründung, daß wir für die erſte Stufe keine andere Form der Arithmetik als die des gemeinen Rechnens gelten laſſen können. Die nach jenem Grundſatz im früheren Elementarunterricht bereits vorbereiteten Schüler, geübt, mit ganzen Zahlen im Kopfe wie auf der Tafel zu rechnen, ſind hier in ſolchen Uebungen noch zu befeſtigen und namentlich zur Fertigkeit in der Behandlung mehrſortiger Zahlen zu bringen, wobei das ausdrückliche Vorzeigen der gebräuchlichen Längen- und Hohlmaße oder Gewichte zu empfehlen iſt. Den wichtigſten Gegenſtand des arithmetiſchen Unterrichts aber bilden auf dieſer Stufe die gebrochenen Zahlen, zu denen der Uebergang naturgemäß durch Aufgaben der Diviſion gebildet wird, wobei ein Reſt bleibt. Weſentliche Puncte ſind hier: Veranſchaulichung der Theilung an geraden Linien. Die Stammbrüche mit verſchiedenen Nennern ($\frac{1}{2}$ $\frac{1}{3}$ $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{5}$ . . . .); Vervielfältigung und Theilung derſelben. Abhängigkeit des Bruchwerthes von Zähler und Nenner; Einfluß ihrer Aenderungen darauf. Bloße Formveränderung durch gleichzeitige Multiplication oder Diviſion des Zählers und Nenners mit der nämlichen Zahl. Darauf gegründete Addition und Subtraction der Brüche; Begriff der Multiplication gebrochener Zahlen, wie bei ganzen; ebenſo der Diviſion, welche als Vergleichung am einfachſten erſcheint, nachdem die Brüche auf gleiche Benennung gebracht ſind. Einübung an einer großen Menge von Beiſpielen, wobei indeſſen die benannten Zahlen nur von einfacher Benennung zu wählen ſind, damit die Grundbegriffe der vier Species um ſo ſchärfer und klarer für den Schüler hervortreten.

Auf der zweiten Stufe erſcheint es angemeſſen, die Bildung der zuſammengeſetzten Zahlen aus Primfactoren näher zu betrachten und auf dieſem Wege die Schüler zur Aufſuchung des kleinſten gemeinſchaftlichen Nenners mehrerer Brüche zu leiten. Auch gehören die Kennzeichen der Theilbarkeit für die Diviſoren 3, 4, 5, 6, 8, 9 und die

Aufſuchung des größten gemeinſchaftlichen Theilers hieher. Beſonders wichtig aber ſind Aufgaben, welche auf den Begriff des Verhältniſſes und der Proportionalität (Verhältnisgleichheit) führen, anfänglich aber in der einfachſten Weiſe zu behandeln ſind, indem man zuerſt den Werth der Einheit ermittelt und dieſen dann der Forderung entſprechend vervielfältigt. Erſt ſpäter iſt die Form der Proportion anzuwenden und dadurch die ſog. Verhältnisregel zu begründen. Das Rechnen auf dieſem Gebiete iſt in ganzen und gebrochenen, einfach benannten und mehrfortigen Zahlen bis zu möglichſter Fertigkeit und Sicherheit einzuüben und gerade hierin die weſentliche Aufgabe des Unterrichts zu erkennen, der eine durchaus praktiſche Beſtimmung hat, mag man ſeine Beziehung zum bürgerlichen Leben oder zur Wiſſenſchaft im Auge haben.

Erſt auf der dritten Stufe, wo übrigens das Rechnen mit concreten Zahlen in mannigfaltigen Uebungsbeiſpielen weiter fortzuführen und auf Geſellſchaftsrechnung, Decimalbrüche, Zinsrechnung u. ſ. w. auszudehnen iſt, erſcheint es an der Zeit, den Uebergang zur allgemeinen Bezeichnung der Zahlen zu machen. Man kann hierbei zwei Wege einſchlagen: entweder ſofort von Buchſtaben, als allgemeinen Zahlzeichen, ausgehen, um mit ihnen zu operiren, oder vielmehr die zu entwickelnden Begriffe an beſtimmten Zahlen erläutern, um dann das Gemeinſame in dieſen Beiſpielen durch einen Buchſtabenausdruck darzuſtellen. Dieſer Fortgang vom Beſondern zum Allgemeinen hat ſeine entſchiedenen Vorzüge für das Verſtändnis der Sache, obgleich vom wiſſenſchaftlichen Standpunct auch der umgekehrte (namentlich von Ohm eingeſchlagene) Gang ſich empfiehlt und bei ſtrenger Einprägung der Regeln dem Schüler allerdings eine große Sicherheit im Buchſtabenrechnen zu verleihen im Stande iſt. Dieſes umfaßt hier die vier Grundoperationen mit Summen- und Differenzformen und daher auch die ſich dabei ergebende Rechnung mit poſitiven und negativen Zahlen. Auch ſind ausdrücklich Bruchformen in die Rechnung aufzunehmen und von Binomen $(a \pm b)$ höhere Potenzen zu entwickeln.

Der arithmetiſche Unterricht der vierten Stufe ſchreitet zunächſt zur Multiplication und Diviſion von Polynomen und dann zur Auflöſung linearer Gleichungen fort. Behandlung der verſchiedenen Formen (Summen-, Differenz-, Producten- und Quotienten-Gleichungen) nach dem Grundſatze, daß jede angedeutete Operation durch Anwendung der ihr entgegengeſetzten aufgehoben wird. Vermiſchung jener Formen und Anwendung ganzer und gebrochener Coefficienten in vielfachen Beiſpielen, um möglichſte Fertigkeit in der Auflöſung zu erreichen, dann leichte Aufgaben; anfänglich nur einfache Einkleidungen der behandelten Formen, ſpäter etwas ſchwieriger zu wählen, um den Scharfſinn der Schüler anzuregen.

Nunmehr folgt die ausführliche Betrachtung der Verhältnisgleichungen oder geometriſchen Proportionen; Umformung derſelben mit Vermeidung der obſoleten lateiniſchen Kunſtausdrücke. Gewöhnung an die zwiefache Schreibart $\left(a : b = c : d \text{ und } \frac{a}{b} = \frac{c}{d}\right)$. Behandlung von Aufgaben, die zu Gleichungen des erſten Grades führen mit einer, dann auch mit zwei und drei unbekannten Zahlen. Sorge für Mannigfaltigkeit der Einkleidung und allmähliche Zunahme der Schwierigkeit. Hinweiſung auf die geſchickte Wahl einer geeigneten Vermittelungsgröße, um durch deren doppelten Ausdruck die unbekannten mit den gegebenen Zahlen arithmetiſch zu verknüpfen. Daneben geht das gemeine Rechnen fort zu verwickelteren Rechnungen, in denen namentlich auch die Kettenregel zur Anwendung kommt.

Auf der fünften Stufe bildet die Potenzenlehre den Hauptgegenſtand des arithmetiſchen Unterrichts. Zunächſt Begriff der Potenz mit ganzen poſitiven Exponenten als Grundlage der Zahlenſyſteme. Durchübung der Grundoperationen nach Syſtemen von verſchiedener Baſis, um die Gründe der gemeinen Ziffernrechnung daran zu deutlichem Bewußtſein zu bringen. Niedere Einheiten eines Zahlenſyſtems; Decimalbrüche

und deren Behandlung als nothwendige Ergänzung der Ziffernrechnung. Anwendung der Binomialformel $(a + b)^z$ zur allmählichen Entwickelung des Quadrats mehrgliedriger Zahlen, um darauf die Ausziehung der Quadratwurzel zu gründen. Hervorhebung der Rangverschiedenheit der Ziffern, woraus die der Producte a^2, $2ab$, b^2 sich ergiebt. Vortheilhafte Anwendung der Formel $a^2 + b$. $(2a + b)$; Vernachläßigung von b^2 bei beschränkter Anzahl der Decimalstellen. Imaginäre Formen. Erweiterung der vorerwähnten Betrachtungen auf die Bildung der dritten Potenz mehrtheiliger Zahlen und die Ausziehung der Kubikwurzel.

Alsdann allgemeine Potenzenrechnung. Begriff der Potenz auf negative und gebrochene Exponenten ausgedehnt. Umformung der Potenzen und Wurzelgrößen. Die vier Grundoperationen mit denselben. Potenzirung; Betrachtung der Vorzeichen. Imaginäre Formen und ihre Reduction auf $\sqrt{-1}$. Lehre von den Logarithmen, als Exponenten einer gegebenen Grundzahl (10), zu ebenfalls gegebenen Potenzen gehörig. Rechnung mit Logarithmen, auf die allgemeine Potenzenrechnung gegründet. Erklärung und Gebrauch der logarithmischen Tafeln. Von der dekadischen Ergänzung, um Subtraction zu vermeiden. Einfaches Verfahren, Logarithmen für gegebene Zahlen zu berechnen, wenn man eine Hülfstafel von Wurzeln der Form $\sqrt[2n]{10}$ vermöge wiederholter Ausziehung der Quadratwurzel construirt. Uebungen in der Rechnung mit Logarithmen.

Aus der Algebra gehört hieher noch die Auflösung der quadratischen Gleichungen. Behandlung von Aufgaben, die zu ihnen führen, zuerst mit einer, dann auch mit mehreren unbekannten Zahlen. Veranlassung imaginärer Formen durch die versteckte Unmöglichkeit einer reellen Wurzel.

Für die sechste Stufe bleiben endlich noch:

a) die Theorie der Differenz- und Factorenreihen (arithmetische und geometrische Progressionen); Entwicklung des Quotienten $\left(\frac{a}{1-x}\right)$ in Form einer unendlichen Reihe; Betrachtungen über solche Formen und deren Convergenz überhaupt. Reduction periodischer Decimalbrüche auf die gewöhnliche Form eines geschlossenen Bruchs. Zusammengesetzte Zinsrechnung mit Uebungsaufgaben. Interpolation der Differenz- und Factorenreihen. Ableitung der figurirten und Polygonalzahlen. Betrachtung der höheren Differenzreihen: Form ihres allgemeinen Gliedes, Anwendung auf Summation von höheren Potenzen der natürlichen Zahlen u. s. w.

b) Die Combinationslehre mit unmittelbaren Anwendungen auf einfache Aufgaben der Wahrscheinlichkeitsrechnung, sowie auf Reihenentwicklung als Grundlage der Analysis oder Functionenlehre. Bildung des Products von $(x + a)$. $(x + b)$. $(x + c)$... Entwickelung der Binomialpotenz $(x + a)^n$. Ausdehnung auf negative und gebrochene Exponenten. Anwendungen, u. a. zur Ausziehung höherer Wurzeln. Unter günstigen Umständen vielleicht noch: die Exponential- und logarithmische Reihe, nebst den cyklischen Functionen.

c) Die Bildung höherer Gleichungen aus Binomialfactoren, Zerlegung in solche, Anzahl der Wurzeln. Imaginäre Wurzeln. Auflösung numerischer Gleichungen. Begrenzung der reellen Wurzeln vermöge höherer Differenzreihen. Approximative Bestimmung derselben. Einschaltung über die Coordinatenconstruction der Gleichungen, um die Wurzeln durch die Abscissen der Durchschnittspuncte zu finden. Vollständige Auflösung numerischer kubischer Gleichungen; dann solcher vom vierten und höheren Grade.

d) Anfangsgründe der höheren Zahlenlehre. Sätze über die Theilbarkeit von Summen, Producten, Potenzen. Die continuirlichen Brüche, ihre Näherungswerthe, approximative Angabe irrationaler Verhältnisse in ganzen Zahlen (z. B. der Zahl π durch

$\frac{3}{1}, \frac{22}{7}, \frac{333}{106}, \frac{355}{113}$ u. ſ. w). Anwendung der continuirlichen Brüche auf die Löſung *unbeſtimmter Gleichungen* des erſten Grades. Behandlung dazu führender Aufgaben. Behandlung einiger einfacher Fälle der Auflöſung von unbeſtimmten Gleichungen des zweiten Grades, z. B. $x^2 \pm y^2 = z^2$.

Als *Zeit* zur Durchführung dieſes Lehrplans nehmen wir für Gymnaſien eine Dauer von 8 bis 9, für Realſchulen von 6 bis 7 Jahren an und ſetzen dabei voraus, daß dem arithmetiſchen Unterricht (den im gemeinen Rechnen eingeſchloſſen) auf den untern Stufen *vier*, auf den oberen *drei* oder (im Gymnaſium) doch mindeſtens *zwei* wöchentliche Lehrſtunden zugewieſen ſind. In der Zahl dieſer Stunden wird überhaupt die Realſchule reichlicher als das Gymnaſium bedacht werden müſſen, um in kürzerer Zeit daſſelbe Ziel zu erreichen und ihre Schüler für die Anforderungen des ſpäteren Berufs genügend vorbilden zu können, da gerade für ſie die Arithmetik eine beſondere praktiſche Bedeutung hat.

In Hinſicht auf die *Methode* des arithmetiſchen Unterrichts iſt oben ſchon die Wichtigkeit des Grundſatzes hervorgehoben, daß er ſtets von einer völlig beſtimmten Zahlenvorſtellung und daher von concreten Beiſpielen ausgehe, um von dieſen zum allgemeinen Begriff der Zahlen und ihrer Verknüpfungen fortzuſchreiten. Die Grundlage aller Betrachtungen bildet die Einheit, aus deren Vervielfältigung alle *ganzen*, aus deren Theilung alle *gebrochenen* Zahlen hervorgehen. Die Addition jener führt im Fortſchritt zu den poſitiven, die Subtraction im Rückſchritt zu den negativen, die Diviſion zu gebrochenen, die Wurzelausziehung zu irrationalen und imaginären Zahlen, ſo daß der anfänglich beſchränkte Begriff der Zahl ſich im Fortgange der Betrachtungen allmählich immer mehr und mehr erweitert. Da aber dieſer erweiterte Begriff der Zahl erſt auf den höheren Stufen ſich geltend macht, erſcheint es eben ſo wenig erforderlich als zweckmäßig, ihre ſymboliſche Andeutung durch Buchſtaben ſchon auf der unteren einzuführen. Hier kann die eigentliche Aufgabe des Unterrichts nur durch möglichſte *Veranſchaulichung* der Begriffe an vielfachen Beiſpielen (nicht durch unzeitige Verſuche allgemeiner *Demonſtrationen*) erreicht werden. Die in den Lehrſtunden zu behandelnden Aufgaben bleiben der Erfindungsgabe des Lehrers überlaſſen, der von den einfachſten Vorſtellungen ausgehen, und die Schwierigkeiten nur ſehr allmählich ſteigern muß. Zu häuslicher Uebung des gemeinen Rechnens beſitzen die Schüler ein *Exempelbuch*, wobei indeſſen ſtreng darauf zu ſehen iſt, daß keine Auflöſungsverzeichniſſe in ihre Hände gelangen. In dieſer Beziehung iſt es rathſam, die Exempel außer ihrer Reihenfolge (etwa in einem Jahre die von gerader, im folgenden die von ungerader Zahl) aufzugeben, ſofern das Buch reich genug daran iſt, womit zugleich Abwechſelung für die unfähigeren, den Curſus wiederholenden Schüler eintritt.

Auch da, wo mit dem Eintritt der Buchſtabenrechnung der Unterricht den Charakter größerer Allgemeinheit erhält, iſt es von Wichtigkeit, die Begriffe fortwährend durch Beiſpiele, und zwar großentheils durch numeriſche, zu erläutern und zu befeſtigen und einem gedankenloſen Mechanismus des Calculs zu begegnen. Anderntheils iſt es aber nicht zu leugnen, daß die Fertigkeit in den elementaren Operationen der Buchſtabenrechnung durch vielfache Uebung ſelbſt zu einer mechaniſchen geſteigert werden muß, wenn die ſpätere Behandlung verwickelter Aufgaben und namentlich die *Auflöſung der Gleichungen* dem Schüler geläufig werden ſollen. Dieſe iſt als einer der weſentlichſten Gegenſtände des arithmetiſchen Unterrichts zu betrachten und an numeriſchen wie an Buchſtabengleichungen vorzunehmen, namentlich an ſolchen, deren Anſatz nach gegebenen Bedingungen dem Schüler überlaſſen bleibt, um mit der Schwierigkeit auch das Intereſſe der Aufgabe zu mehren. Bei weiterem Fortſchritt liefert zu dieſer Abſicht beſonders die Geometrie einen ebenſo anziehenden als mannigfaltigen Stoff;

nicht minder die Physik in den einfachsten Begriffen und Gesetzen der Statik, Mechanik, Akustik und Optik.

Es reicht übrigens nicht hin, daß der Lehrer Beispiele der verschiedenartigsten Einkleidung in den Unterricht ziehe, sondern er wird dieselben zugleich dem Schüler als Uebungsaufgaben zu häuslichen Arbeiten ertheilen müssen, damit er selbständig und mit ruhiger Ueberlegung die gewonnenen arithmetischen Kenntnisse anzuwenden sich gewöhne, worin die eigentliche Frucht des Unterrichts zu suchen ist. Bei Besprechung der Resultate ist nicht allein auf den Grund ihrer etwaigen Abweichungen, sondern auch auf die verschiedenen Wege der Lösung einzugehen, welche eingeschlagen sind. Auch ist es nothwendig, durch gelegentliche Bezugnahme auf frühere Lehren Repetitionen des vielleicht halb Vergessenen vorzunehmen und dasselbe durch erneuerte Aufgaben in Erinnerung zu bringen.

Ausdrückliche Vorbereitungen auf den Unterricht, sofern derselbe fortschreitend sich zu neuen Betrachtungen wendet, erscheinen auf mathematischem Gebiete kaum zu empfehlen, da man sich nur bei einzelnen, besonders befähigten Köpfen einen günstigen Erfolg davon würde versprechen können. Dagegen erscheint es zweckmäßig, den Schüler zu aufmerksamer Wiederholung des Inhalts der Lehrstunde dadurch zu veranlassen, daß man die gedrängte Bearbeitung des Wichtigsten von ihm fordert, wo es sich um Entwickelung zusammenhängender arithmetischer Lehren handelt, wie z. B. der Theorie der Potenzen und Logarithmen, der Progressionen, der Reihenentwicklung u. s. w. Die Uebungsaufgaben aber müßten, abgesehen von dieser häuslichen Repetition des Lehrstoffs, als die wichtigere und in der That unentbehrliche Arbeit dieselbe fortwährend begleiten; sollte Häufung der schriftlichen Schularbeiten überhaupt nur eine der hier genannten gestatten, so würden wir vorzugsweise an jenen Uebungen festhalten.

Daß der arithmetische Unterricht einer Schule sich auf ein bestimmtes Lehrbuch stütze, erscheint aus mehrfachen Gründen rathsam, ja fast nothwendig, da es dem Schüler nicht nur eine sichere Stütze beim allmählichen Fortgang, sondern auch das Mittel späterer Wiederholung darbietet, und zufällige Lücken in seinem Schulbesuch ergänzt. Aber damit es seine Aufgabe erfülle, darf das Lehrbuch nicht entfernt das lebendige Wort des Lehrers ersetzen und eine vollständige Entwickelung geben wollen; möglichste Kürze, Präcision und Uebersichtlichkeit, sowie eine reichliche Ausstattung mit Uebungsaufgaben mannigfachster Einkleidung, sind die Eigenschaften, durch welche es seiner Bestimmung entspricht. Es wird daher in seiner Form vorherrschend dogmatisch, in seiner Anordnung möglichst systematisch sein müßen, und um so mehr der naturgemäß entwickelnden Darstellung des Lehrers bedürfen, welche seinem Inhalte erst Leben und Bedeutung zu geben hat. Dies geschieht nicht allein durch eine vom Gedanken gebotene Anknüpfung des Neuen an das bereits in das Bewußtsein Aufgenommene, sondern durch die lebendige Verdeutlichung allgemeiner Begriffe an concreten Beispielen, die Anleitung zu selbstthätiger Anwendung entwickelter Regeln, namentlich aber auch durch Hinweisung auf die häufig interessanten oder auch praktisch wichtigen Fälle der Benutzung theoretischer Lehren, die in ihrer abstracten Allgemeinheit vielleicht wenig Reiz für den Schüler haben, wobei wir beispielsweise nur an Kettenbrüche, Progressionen, quadratische Gleichungen und Combinationslehre erinnern wollen.

Es ist in dem Bisherigen der Unterschied im arithmetischen Unterricht des Gymnasiums und der Realschule absichtlich nicht hervorgehoben worden, um diesen zunächst nach seinen wesentlichen Beziehungen zu schildern, worin er unter allen Umständen derselbe sein muß. Damit soll aber keineswegs in Abrede gestellt werden, daß sowohl im Umfange des Stoffes wie in seiner Behandlungsweise für beiderlei Anstalten eine gewisse Verschiedenheit anzuerkennen und zu empfehlen sei. Ihre durchaus abweichende Bestimmung motivirt es vollkommen, wenn im Unterricht des Gymnasiums der allgemein wissenschaftliche Charakter der arithmetischen Lehren, dagegen in dem der Realschule die Seite ihrer mannigfaltigen und namentlich praktischen Anwendungen mehr

hervorgehoben wird. Dieſer Anſicht gemäß werden dort manche theoretiſch intereſſante Betrachtungen (z. B. über figurirte Zahlen, unbeſtimmte Gleichungen, die Exponentialreihe, die cykliſchen Functionen u. ſ. w.), hier dagegen vielfache Uebungen im praktiſchen Calcül (Auflöſung numeriſcher Gleichungen von realer Bedeutung, zuſammengeſetzte Zinsrechnung, Anwendung der Wahrſcheinlichkeitsrechnung auf die Lebensverſicherung u. ſ. f.) vorzugsweiſe an ihrem Orte ſein. Allgemeine Vorſchriften über Auswahl und Begrenzung des Stoffs laſſen ſich aber begreiflich um ſo weniger geben, als ein zweckmäßiger Unterricht zugleich von der jedesmaligen Beſchaffenheit der Schüler einer Claſſe bedingt iſt und daher das eine Mal verhältnismäßig weit fortſchreiten kann, während er zu anderer Zeit ſich vielleicht auf ſehr enge Grenzen beſchränken muß. Der einſichtige Lehrer wird den Kräften und Bedürfniſſen ſeiner jedesmaligen Schüler gemäß die Auswahl des Rechten zu treffen und nicht minder ſeine Behandlung danach einzurichten haben, da es ſeine Aufgabe iſt, nicht die ſyſtematiſche Wiſſenſchaft als ſolche zu lehren, ſondern eine bildungsbedürftige Jugend in den Gedankenkreis derſelben einzuführen, ſoweit einerſeits deren Befähigung dazu reicht, anderntheils aber der Zweck allgemeiner und höherer Bildung, ſowie ſpäterer Verwendung ihrer Lehren gerade der Arithmetik einen Antheil am Werke ſolcher Bildung zuweiſt.

Als Lehrbücher der Arithmetik, welche für den Unterricht höherer Schulen beſonders empfohlen zu werden verdienen, mögen hier folgende genannt werden:

P. N. C. Egen, Handbuch der allgemeinen Arithmetik. Beſonders in Beziehung auf die Sammlung von Meier Hirſch. 2 Theile. Berlin 1849. Der erſte Theil behandelt den Gegenſtand mit großer Ausführlichkeit und Deutlichkeit an mannigfachen Beiſpielen, während der zweite der eigentlichen Algebra gewidmet iſt. — J. H. T. Müller, Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik. Halle, 1838. — F. H. Müller, Elemente der Arithmetik und Algebra, 2 Theile. Potsdam 1839. Auch dieſe beiden Lehr- und Uebungsbücher zeichnen ſich durch Reichhaltigkeit aus, bleiben aber völlig innerhalb der Grenzen des Schulunterrichts. — A. Uhde, Grundlehren der Arithmetik und Algebra, für den höheren Schulunterricht bearbeitet. Bremen 1838. Empfiehlt ſich durch Klarheit der Darſtellung und eine zweckmäßige Beſchränkung auf das für den höhern Schulunterricht Nothwendige. — Th. Wittſtein, Lehrbuch der Arithmetik für höhere Bildungsanſtalten. Aus hiſtoriſchen und pſychologiſchen Grundlagen für die Zwecke des Unterrichts neu entwickelt. Hannover 1846. — C. A. Bretſchneider, Syſtem der Arithmetik und Analyſis. Jena, 1856. Beide Schriften zeichnen ſich durch Schärfe der Begriffe wie der Entwicklung aus, eignen ſich aber mehr zum wiſſenſchaftlichen Studium, als zum Unterricht. Außer jenen Lehrbüchern, welche ſich ausdrücklich auf die Arithmetik beſchränken, kommen hier indeſſen auch noch eine große Anzahl ſolcher in Betracht, welche die geſammten Elemente der Mathematik umfaſſen und daher diejenigen der Arithmetik als eine ſpecielle Abtheilung in ſich ſchließen. Unter den Schriften dieſer Art, welche an vielen Gymnaſien und Realſchulen benutzt werden, erwähnen wir nur der mathematiſchen Lehrbücher von Brettner, Fiſcher, Francoeur, Grunert, Kambly, Koppe, Kries, Lacroix, Ohm, Richter, Tellkampf, Unger und Wiegand. Beachtungswerth ſind ferner die in England vielgebrauchten arithmetiſchen Schriften von J. Wood, W. Scott und Th. Simſon. Von Aufgabenſammlungen für Arithmetik und Algebra ſind die am meiſten verbreiteten: Meier Hirſch, Sammlung von Beiſpielen, Formeln und Aufgaben aus der Buchſtabenrechnung, 9. Aufl. Berlin 1856, welche an Egen's oben erwähntem Handbuche einen ſo vortrefflichen Commentar beſitzt, daß ſie ſchon aus dieſem Grunde ſich ganz beſonders zum Selbſtſtudium empfiehlt. — C. Heis, Sammlung von Beiſpielen und Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra. 5. Aufl. Köln 1851, ebenfalls ſehr reichhaltig und hinſichtlich der Einkleidung der Aufgaben der vorerwähnten Sammlung noch vorzuziehen. Weniger bekannt, aber ebenfalls ſehr brauchbar ſind: Miles Bland Algebraiſche Aufgaben, für deutſche Schulzwecke bearbeitet von C. H. Na-

gel. Stuttgart, 1847. — E. S. Unger, Arithmetiſche Unterhaltungen. Eine ſyſtematiſch geordnete Sammlung von 800 algebraiſchen Aufgaben, verbunden mit einer Anleitung, dieſe Aufgaben mittelſt der einfachſten Regeln der Arithmetik zu löſen. Erfurt, 1832. — S. Sachs, Unterhaltende Verſtandesübungen aus dem Gebiete der mathematiſchen Analyſis. Berlin, 1836. — G. A. Jahn, Aufgaben für Anfänger in der Buchſtabenrechnung, Algebra und Wahrſcheinlichkeitsrechnung. Leipzig, 1842. — A. Dilling, Sammlung von Aufgaben und Beiſpielen aus der beſondern und allgemeinen Arithmetik, ſowie aus der Algebra. Braunſchweig, 1857. Exempelbücher für das gemeine Rechnen giebt es in großer Anzahl und unter denſelben manche durch methodiſche Anordnung der Aufgaben wie durch Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit ausgezeichnete; wir erwähnen hier namentlich der Bücher von Dieſterweg und Heuſer, Gräſe, Hahn, Kärting und Krancke. Außer den vortrefflichen Anleitungen zum Rechnen, welche wir den genannten Männern verdanken, mögen noch ausdrücklich die Schriften von Kaweran, Scholz, Stubba, Stern, Tillich und v. Türk angeführt werden. (Vgl. den Artikel Rechnen.) **Tellkampf.**

Arithmetik. Zweiter Artikel. Wir gehen bei unſerer Erörterung über Ziel, Umfang und davon abhängende Methode des arithmetiſchen Unterrichts in den Mittelſchulen von der Erfahrung aus, daß im allgemeinen das dieſem Unterrichtsgegenſtande angewieſene Gebiet in Süddeutſchland ein anderes und zwar ein engeres iſt als in Norddeutſchland, und daß dabei jene Anſtalten nicht etwa glauben, in Folge deſſen eine niederere Stelle einzunehmen als die letztern, daß vielmehr die genannte Beſchränkung principiell bei ihnen ſtattfindet. Es ſoll damit nicht geſagt werden, daß ſämmtliche Schulanſtalten Süddeutſchlands die Beſchränkung, welche die folgende Abhandlung zu begründen verſucht, wirklich ſich angeeignet, und daß ebenſo ſämmtliche norddeutſche Schulen den Unterricht ſoweit ausdehnen, als dies im folgenden behauptet wird. Demungeachtet bleibt in der Hauptſache obiger Unterſchied, wie im geometriſchen Gebiete ſo auch im arithmetiſchen, ſobald man die größere Zahl der Anſtalten als maßgebend annimmt. Dieſer Unterſchied ſpricht ſich auch in dem letztern Gebiete, von welchem hier allein die Rede iſt, klar in den uns vorliegenden Beiſpielſammlungen für den Unterricht aus. Das vollſtändigſte Buch dieſer Art, die wegen ihrer Reichhaltigkeit ſowohl als wegen ihrer zweckmäßigen Anwendung ſehr zu empfehlende Beiſpielſammlung von Friedrich Hofmann (3 Thle. Baireuth 1853—56), enthält außer den gewöhnlichen Gebieten der niedern Arithmetik nur die Lehre von den Potenzen, Wurzelgrößen, Logarithmen, Kettenbrüchen mit den diophantiſchen Aufgaben, arithmetiſche und geometriſche Reihen, die Zins- und Rentenrechnung, ſowie von den beſtimmten Gleichungen die Gleichungen des erſten und zweiten Grades (letztere ohne die Anwendungen der Trigonometrie). Und trotz dieſer Beſchränkung wird es wohl kaum ein ſüddeutſches Gymnaſium geben, welches das gegebene Gebiet vollſtändig durchlaufen wird. Die Sammlung wird in ihrer Vollſtändigkeit nur von den Gewerbeſchulen benützt werden, für welche ſie ebenfalls beſtimmt iſt. Eine Sammlung von Aufgaben und Beiſpielen dagegen von Albert Dilling. (Braunſchweig 1857) umfaßt außer ſämmtlichen genannten Abſchnitten der Hofmann'ſchen Sammlung, welche zum Theil viel umfaſſender behandelt werden (wie namentlich die Lehre von den Kettenbrüchen ſelbſt noch die Lehre von den periodiſchen Kettenbrüchen, ſowie die Beſtimmung der Logarithmen von Zahlen durch Kettenbrüche und die daraus ſich ergebenden Näherungswerthe dieſer Logarithmen enthält), die Theilbrüche und Theilbruchreihen, die Verwandlung der irrationalen Quadratwurzeln in ſolche, ſowie die Lehre von den periodiſchen Theilbruchreihen und ihre Verwandlung in gemeine Brüche, ferner die Permutationen, Combinationen und Variationen, den binomiſchen und polynomiſchen Lehrſatz, außer den Progreſſionen die figurirten Zahlen, die Polygonal- und Pyramidalzahlen, die arithmetiſchen Reihen höherer Ordnung, die Facultäten und Factoriellen. In der Lehre von den Gleichungen endlich werden nicht bloß die Gleichungen des erſten und

zweiten Grades, sondern auch die des dritten, und zwar bei letzteren die Auflösung sowohl durch die cardanische Formel als auch mit Hülfe der trigonometrischen Functionen aufgenommen. Zwar ist die Sammlung nicht bloß für Gymnasial-, Real- und höhere Bürgerschulen, sondern auch für Handels- und Militärschulen bestimmt; daß aber das obige theilweise auch in den Gymnasien zur Behandlung kommt, beweisen die Angaben über den Umfang des ertheilten Unterrichts in manchen Schulprogrammen Norddeutschlands. Aus letzteren im Vergleiche mit den süddeutschen Programmen ergiebt sich im allgemeinen das Resultat, daß in Süddeutschland in der Regel auch in vollständigen Gymnasien der Unterricht nicht über die Lehre von den Potenzen und Wurzeln nebst den Logarithmen mit ihren Anwendungen, sowie über die Gleichungen des zweiten Grades hinaus geführt wird, während in Norddeutschland dazu noch die Lehre von den Kettenbrüchen nebst den diophantischen Aufgaben, die Reihen nebst den figurirten Zahlen, das Binomialtheorem und zwar nicht bloß in seiner elementareren Form, sondern wie ausdrücklich ein Gymnasialprogramm angiebt, für rationale, positive und negative, ganze und gebrochene Exponenten, *) die Permutationen und Combinationen, nebst der Wahrscheinlichkeitsrechnung, und in den Gleichungen noch die Lehre von den Gleichungen des dritten und vierten, ja selbst die höheren Grade, theilweise auch die transcendenten Gleichungen kommen. Aehnlich wie sich auch im Gebiete der Geometrie der süddeutsche Lehrplan auf ebene Geometrie und Stereometrie beschränkt, und höchstens noch auf die ebene Trigonometrie ausdehnt, während in vielen norddeutschen Lehrplänen dazu noch sphärische Trigonometrie, Kegelschnitte und analytische Geometrie genannt werden.

Allerdings gehen dadurch manche Anstalten über die Anforderungen hinaus, welche von der Oberbehörde an sie gemacht werden. Die preußische Schulverfassung sagt z. B. ausdrücklich (s. Rönne, das Unterrichtswesen in Preußen. 2. Bd.): Als leitendes Princip wird aufgestellt, „daß der mathematische Unterricht weder durch den Umfang, den man ihm bestimmt, noch durch die Stundenzahl, die man ihm zumißt, noch durch die Arbeiten, die man dem Privatfleiß der Schüler anweist, die classischen Studien beeinträchtige. Dieses Princip muß über den Umfang der mathematischen Studien entscheiden. Und so werden darin, als außer seinen wesentlichen Grenzen liegend, nicht aufgenommen: Die rein analytische Behandlung der Kegelschnitte, die Curven höherer Ordnung, die Theorie der höhern Gleichungen, der polynomische Lehrsatz in seiner Allgemeinheit, die Entwicklung der Logarithmen und der trigonometrischen Functionen in Reihen, auch wenn die Darstellung elementar ist, die Differential- und Integralrechnung, die angewandte Mathematik in ihrer Ausführlichkeit. Dagegen umfaßt der Unterricht (nach vorangegangener gemeiner Arithmetik) folgendes: a) aus der allgemeinen oder höheren Arithmetik: die Rechnungsarten in entgegengesetzten Größen, die allgemeine Bruchrechnung mit Einschluß der Kettenbrüche, die allgemeine Rechnung in Potenzen und Wurzelgrößen, die ersten Elemente der Combinationslehre für die Darstellung des Products aus Binomialfactoren von der Form $a + x$, $b + x$ u. s. w. in unbestimmter Anzahl, und des binomischen und Newtonschen Theorems für ganze positive Exponenten, die allgemeine Lehre der arithmetischen und geometrischen Proportionen und der arithmetischen und geometrischen Reihen**), die elementare Theorie der gemeinen Logarithmen mit dem Gebrauche der logarithmischen Tafeln in Anwendung auf arithmetische Objecte, z. B. der Zins- und Rentenrechnung; b) aus der Algebra: die einfachen und die quadratischen Gleichungen." ***)

Für höhere Bürger- und Realschulen finden sich noch keine Gesetze über deren Organisation, nur die Instruction für Abiturientenprüfungen giebt hier einige Anhalts-

*) Vgl. Programm des Gymnasiums zu Nordhausen vom Jahre 1840.

**) Von höheren Reihen ist also keine Rede.

***) Von Gleichungen des dritten und vierten Grades oder gar noch höheren Graden, von transcendenten Gleichungen u. dgl. ist ebenfalls hier keine Rede.

puncte und zeigt, daß die Forderungen auch hier nicht so weit gehen, als das Ziel, welches sich theilweise sogar die Gymnasien gesteckt haben; denn diese Instruction verlangt in der Mathematik: Fertigkeit in allen Rechnungsarten des gemeinen Lebens und in der Rechnung mit Buchstaben, Geübtheit in der Auflösung der Gleichungen des ersten, zweiten und dritten Grades, Kenntnis der Theorie der Logarithmen, der Planimetrie, Stereometrie, ebenen Trigonometrie und des Gebrauchs der mathematischen Tafeln.

Es möchte nicht uninteressant sein, damit das Ziel zu vergleichen, bis zu welchem nach dem Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich vom Ministerium des Cultus und Unterrichts (Wien, 1849) die dortigen Anstalten ihre Schüler bringen sollen. Die Gymnasien sollen ihre Schüler führen in der Arithmetik neben der Lehre von den Potenzen, Wurzeln und Logarithmen bis zu den bestimmten und unbestimmten Gleichungen des ersten Grades, den quadratischen Gleichungen mit Einer Unbekannten, den Progressionen, der Combinationslehre und dem binomischen Lehrsatze. Für die Realschule stellt der Entwurf als Ziel der Arithmetik neben den Gleichungen des ersten Grades, den Gleichungen des zweiten mit Einer Unbekannten und den leichteren Fällen der Gleichungen des zweiten Grades mit mehreren Unbekannten, die einfacheren Exponential- und die unbestimmten Gleichungen, die arithmetischen und geometrischen Progressionen, die höheren arithmetischen und geometrischen Reihen, die Combinationslehre mit Anwendung auf den binomischen und polynomischen Lehrsatz und auf die Elemente der Wahrscheinlichkeitsrechnung, endlich einfache Fälle der Gleichungen vom dritten und vierten Grade mit Einer Unbekannten.

Wenn über diese zum Theil, namentlich in der preußischen Organisation schon zum Voraus etwas hoch gegriffenen Anforderungen manche Anstalten noch um ein Namhaftes hinausgehen, so ist der Grund in vielfachen, häufig zusammenwirkenden Umständen zu suchen, die in Beziehung auf die Gymnasien ihrer Mehrzahl nach in dem Puncte zusammenlaufen, daß der mathematische Unterricht daselbst in den Händen eines Fachmanns ist, der eine mehr oder weniger isolirte Stellung einnimmt.

Ohne hier tiefer in diese andern Ortes zu besprechenden Verhältnisse eingehen zu können, möge nur daran erinnert werden, wie theils die Begeisterung für das einzelne Lehrfach, deren vielleicht der Mathematiker mehr als manche andere Fachmänner fähig ist, in ihm das Streben lebendig macht, die Schulen möglichst in die Tiefen einer Wissenschaft hineinzuführen, die nach seiner Meinung auf den einfachsten Schlüssen beruhe, also von jedem mit gesundem Menschenverstand Begabten leicht gefaßt werden könne, wie ferner der Wetteifer der Anstalten gar leicht zu einer Steigerung ihrer Leistungen führt, die anstatt auf die Intensität des Unterrichts zu gehen, leicht auf die Extensität desselben hingeleitet wird, da das Urtheil des großen Publicums in der Regel nur in letzterer seine Anhaltspuncte findet, und wie endlich wohl nicht selten der Vorstand der Anstalt — nur wenig oder gar nicht Mathematiker, sondern Philolog — nicht in der Lage ist, gerade dieses Fach vom pädagogischen Gesichtspuncte aus in die richtige Harmonie mit dem übrigen Unterrichte bringen zu können.

Ob das von den obern Schulbehörden dem arithmetischen Unterricht insbesondere an Gymnasien gesteckte Ziel in der That das richtige Maß halte, ob nicht vielmehr über das Wünschenswerthe hier schon, also noch viel mehr in manchen einzelnen Anstalten, die noch weiter gehen, hinausgegriffen sei, ist nun eine Frage, welche um so mehr hier aufgeworfen werden muß, da selbst gewichtige Stimmen in Norddeutschland über diesen Punct sehr beachtenswerthe Bedenken geäußert haben. Man vergleiche z. B. was ein bedeutender Schulmann des preußischen Staates, der Regierungs- und Schulrath Landfermann (in seiner Abhandlung: zur Revision des Lehrplans höherer Schulen und der Abiturientenprüfungs-Reglements. Berlin, 1855) über den mathematischen Unterricht im allgemeinen sagt (S. 18 u. 19 der genannten Schrift). Er klagt dort — seiner Stellung gemäß ohne Zweifel in Folge mancher selbstgemachter Erfahrungen — daß erfahrungs-

gemäß die Tendenz mancher Lehrer dieſes Fachs ſei, daſſelbe ohne Rückſicht auf die mittlere Begabung der großen Mehrzahl der Schüler und ohne Rückſicht auf die Anforderungen des übrigen Unterrichts in möglichſter Ausdehnung zu betreiben. Wenige Gymnaſien, fährt er in ſeiner Klage fort, mögen von der Erfahrung ganz befreit geblieben ſein, wie ſtörend die Prätenſionen eines energiſchen Mathematikers dem geſammten Organismus werden können, und wie viele Schüler doch gerade in Folge der geſteigerten Anforderungen ohne die mathematiſche Bildung bleiben, welche jeder für den Bedarf des praktiſchen Lebens und behufs der Gewöhnung an ſtreng conſequentes Denken gewonnen haben ſollte. In Beziehung auf den Umfang des mathematiſchen Unterrichts kommt daher Landfermann zu dem Reſultate, daß der praktiſche wie der formale Zweck dieſes Unterrichts für die große Mehrzahl der Schulen erreicht wird, wenn ſie in Betreff des einen Zweiges der Mathematik die Arithmetik und Algebra durcharbeiten, wobei allerdings nicht angedeutet iſt, welchen Umfang hier Landfermann der Arithmetik und Algebra giebt. Daß er aber hieher nicht alles rechne, was die Organiſation vorſchreibt oder was gar da und dort noch weiter gelehrt wird, wenn es gleich bei dem — zwar nicht auf dem Gebiete der Wiſſenſchaft, aber doch auf dem der Pädagogik — ſo vagen Begriff obiger Wörter möglicherweiſe darunter ſubſumirt werden könnte, daß er vielmehr obige Wörter in dem kleinſten Umfange ihrer Bedeutung nehme, beweiſt einerſeits der ausdrückliche Beiſatz, daß Arithmetik und Algebra in elementarer Weiſe durchgearbeitet werden ſollen, andererſeits aber auch das Gebiet, das er dem andern Zweige der Mathematik, dem geometriſchen, einräumt, indem er hier nur ebene und körperliche Geometrie gelehrt wiſſen will, die Trigonometrie aber ausdrücklich ausſchließt und ſelbſt auf die Stereometrie unter Umſtänden verzichten möchte.

Solche maßhaltende Anſichten über Umfang der Wiſſenſchaft ſind ganz im Sinne der ſüddeutſchen Anſchauungsweiſe, beweiſen aber auch ebendamit, daß die letztere nicht eben ein Product des Zurückbleibens ſüddeutſchen Schulweſens gegen das norddeutſche, ſondern höchſtens eines verſchiedenen principiellen Standpunctes iſt.

Wenn nun dieſer principielle Standpunct mit ſeinen nothwendigen Folgerungen im folgenden dargelegt und entwickelt werden ſoll, ſo iſt es nothwendig, von der Aufgabe der Mathematik überhaupt in Mittelſchulen, alſo in Gymnaſien und Realſchulen, auszugehen. Es wäre aber hier nicht der Ort, die folgenden Sätze näher zu begründen; es iſt Aufgabe des Artikels Mathematik, dies zu thun, oder ſie zu widerlegen: ſie müſſen hier nur angeführt werden, um aus ihnen in Bezug auf Stoff und Methode des arithmetiſchen Unterrichts zu argumentiren. Dieſe Sätze ſind folgende:

1. Die Aufgabe alles mathematiſchen Unterrichts an Mittelſchulen iſt eine gedoppelte, die wir zunächſt — wenn gleich die Ausdrücke möglicherweiſe misverſtanden werden könnten — eine praktiſche und eine wiſſenſchaftliche nennen können.

2. Bis zum 14. Jahre ungefähr, d. h. bis zu dem Zeitpuncte, in welchem die niedere Schulbildung entweder in die höhere übergeht, oder ein praktiſcher Lebensberuf ergriffen wird, iſt die erſtere Aufgabe die vorherrſchende, theils wegen der Altersſtufe der Schüler, theils aber und noch mehr weil der weitaus größere Theil der Schüler die Anſtalten verläßt, ohne ſpäter wiſſenſchaftliche Zwecke zu verfolgen. *)

3. In den höheren Claſſen der Mittelſchulen iſt der Unterricht nicht bloß praktiſch, ſondern zugleich auch und vorherrſchend wiſſenſchaftlich.

4. Wiſſenſchaftlich iſt er jedoch nicht in dem Sinne, daß er den Zweck hätte, die Wiſſenſchaft als ſolche zu erfaſſen. Es iſt letzteres durchaus Sache der Univerſität oder

*) Bei den Realſchulen iſt letzterer Punct unbeſtreitbar, aber ebenſo auch bei den Gymnaſien. Landfermann ſagt ausdrücklich, daß von den Gymnaſien der preußiſchen Rheinprovinz in 22 Jahren (1831—52) 20,299 Schüler abgingen, von denen nur 4029 den Curs abſolvirten und die Univerſität bezogen, ohne daß an den Orten, welche zugleich Realſchulen hatten, das Verhältnis ein weſentlich günſtigeres geweſen wäre. So iſt es auch bei uns in Süddeutſchland und ſo wird es wohl aller Orten ſein.

des Polytechnicums und ähnlicher Anstalten, und jede Mittelschule, welche in irgend einem Unterrichtsfache, namentlich also auch in der Mathematik, hierin mit der Universität concurriren will, — wozu allerdings, wie da und dort Beispiele gezeigt haben, die Gefahr nahe liegt — verkennt ihren Standpunct als vermittelnde Anstalt zwischen dem niedern Schulwesen und der höhern Fachbildung.

5. Wissenschaftlich ist der Unterricht nur insoferne, als er zum eigentlichen wissenschaftlichen Studium dadurch vorbereitet, daß er einerseits das streng wissenschaftliche Denken anbahnt und entwickelt — formelle Bedeutung des Unterrichts —, andererseits das unumgänglich nothwendige Material dem Schüler giebt, welches er zur Fachschule mitbringen muß, um dem Unterrichte des höhern Lehrers mit Erfolg anwohnen zu können — materielle Bedeutung desselben.

Wenn die hier aufgestellten Sätze über den mathematischen Unterricht im allgemeinen zugegeben werden, so scheint nun daraus für den Unterricht in der Arithmetik an den Mittelschulen Folgendes sich zu ergeben:

1) Der arithmetische Unterricht in den niedern Classen.

Derselbe entfernt sich weder dem Zwecke noch dem Umfange nach an den lateinischen Schulen wesentlich von dem der Volksschulen; nur die Realschule hat aus einem nachher zu entwickelnden Grunde eine etwas weitere Aufgabe. Der Unterricht ist hier vorzugsweise praktisch, d. h. er hat den Schüler mit denjenigen materiellen Kenntnissen auszurüsten, die er für andere Zwecke, insbesondere aber für die Bedürfnisse des Lebens braucht. Es muß aber hier sogleich darauf aufmerksam gemacht werden, — und es gilt diese Bemerkung auch für die folgende Stufe — daß unter den Bedürfnissen des Lebens nur die allgemeinen gemeint sein können, nicht die ganz speciellen einzelner Berufsarten, denen es durchaus überlassen bleiben muß, für ihre Befriedigung zu sorgen. So hat, um dies an einigen Beispielen zu erläutern, der Handelsstand durchaus nicht das Recht, zu verlangen, daß in unsern Anstalten kaufmännische Arithmetik gelehrt werde, soweit sie nicht mit den Bedürfnissen des Lebens überhaupt zusammen fällt, damit etwa der Principal, wenn er aus einer Mittelschule einen Lehrling erhält, wenigstens in dieser Richtung sogleich durch den Lehrling einen Commis erspare; es ist vielmehr dem Principale durchaus anheimzugeben, die specifisch kaufmännischen Formen des Rechnens seinem Lehrlinge entweder selbst beizubringen, was wohl keine großen Schwierigkeiten haben wird, wenn der Lehrling in der Schule überhaupt rechnen gelernt hat; oder der Principal muß, wenn ihm etwa die Lust oder die Fähigkeit zu dieser Arbeit abgehen sollte, dafür sorgen, daß sein Lehrling anderwärts sich solche specielle Kenntnisse erwerbe.

So möge hier ferner erwähnt werden, wenn es gleich mehr in die folgende Stufe gehört, daß ein Lehrer der Mathematik die Nothwendigkeit einer ausgedehnteren Behandlung der Combinationen, Permutationen und der Wahrscheinlichkeitsrechnung in unsern Mittelschulen damit begründen wollte, daß bei den immer größern Dimensionen, welche die Anstalten für Leibrenten, Lebensversicherungen u. dgl. annehmen, demjenigen, der sich dabei betheiligen wolle, die Prüfung ihrer Solidität, die ja doch auf jenen Theilen der Arithmetik beruhe, ermöglicht werden müße. Was in aller Welt haben unsere Mittelschulen mit Leibrenten- und Lebensversicherungsanstalten zu schaffen? Und wie sollen sie einen Knaben oder einen Jüngling, der spätestens mit dem 16—18. Jahre sie verläßt, vermittelst einiger Formeln so auszurüsten im Stande sein, daß er vielleicht 10 Jahre oder noch mehr später, nachdem diese Formeln ebenso lange brach gelegen, wenn die Frage für ihn praktisch wird, die Solidität der Basis, auf welcher jene Anstalten beruhen, zu prüfen vermöchte? Dies können manche Directoren solcher Anstalten nicht; ist auch nicht nöthig; dazu haben sie ihre Techniker, nämlich Mathematiker vom Fache, denen sie die nicht leichte Aufgabe anheimgeben. Es ist aber ein gänzliches Verkennen des Standpunctes unserer Mittelschulen und nur eine gefährliche Nahrung für die hohle Eitelkeit mancher junger Leute, wenn man ihnen den Glauben beibringt, man

ſetze ſie durch einen derartigen Unterricht in den Stand, ſolche Prüfungen ſelbſt vornehmen zu können. Man lehre ſie lieber, nur ſolchen Anſtalten zu vertrauen, deren Solidität ſich ſchon bewährt hat, gegen neuauftauchende Inſtitute dieſer Art aber um ſo mistrauiſcher zu werden, je günſtiger ſcheinbar die Bedingungen ſind, die ſie um der Concurrenz willen andern längſt bewährten Anſtalten gegenüber machen.

Kehren wir nach dieſen Bemerkungen, die wohl nicht als bloße Abſchweifungen zu betrachten ſein möchten, wieder zu unſerer Hauptfrage zurück, ſo erhellt aus dem Bisherigen, daß bis zum 14. Jahre vorzugsweiſe dem materiellen Umfange nach dasjenige gelehrt werden müße, was jeder Menſch in der Arithmetik für's Leben braucht. Es iſt dies nichts als die vier erſten Rechnungsarten des Addirens, Subtrahirens, Multiplicirens und Dividirens mit ihren vielſeitigen im Leben vorkommenden Anwendungen. Ausgeſchloſſen bleiben alſo die drei weiteren Rechnungsarten des Potenzirens, Radicirens und Logarithmirens, ſoweit ſie kein allgemeines Lebensbedürfnis befriedigen. Die zuerſt genannten vier Rechnungsarten ſind zunächſt in ihren einfachen Anwendungen zu lernen und zu üben, nicht bloß für ganze und unbenannte Zahlen, ſondern auch für gleich und ungleich benannte Zahlen aller Art, ebenſo für gewöhnliche Brüche und gemiſchte Zahlen, endlich für Decimalbrüche; letztere Uebung kann um ſo weniger umgangen werden, da das praktiſche Leben nicht bloß in Frankreich, wo das Decimalſyſtem bei den meiſten Verhältniſſen des Meſſens durchgeführt iſt, ſondern auch bei uns wenigſtens theilweiſe — beſonders bei den Längen-, Flächen- und Körpermaßen — die Kenntniſſe der Decimalbrüche erfordert. Das praktiſche Rechnen nach dieſen vier Rechnungsarten muß dem Schüler durch Uebung nach und nach ganz geläufig, förmlich ſo mechaniſch werden, wie ſprüchwörtlich das Einmaleins. Dieſes Rechnen muß nun aber auf alle denkbaren — natürlich im Geſichtskreiſe des Schülers liegenden — Lebensverhältniſſe ſeine Anwendung finden.

In der Art des Einübens dieſer Rechnungsarten und der Anwendung derſelben auf die verſchiedenen Lebensverhältniſſe geht nun die Mittelſchule weſentlich einen andern Weg als die Volksſchule. Während nämlich letztere alle überhaupt ſchulpflichtigen Schüler in ſich aufzunehmen genöthigt iſt, und daher für die große Maſſe arbeitet, erhalten die Mittelſchulen vorzugsweiſe ſolche Schüler, welche über den Umfang der für die Maſſe abſolut erforderlichen und erreichbaren Kenntniſſe hinausſtreben, welche mit einem Worte ſich eine höhere Bildung erwerben wollen. Indem daher die Mittelſchule ſolche Knaben, deren geringe intelleetuelle Fähigkeiten ſie zur Erreichung des genannten Zieles unfähig machen, entweder gar nicht aufnimmt, oder baldmöglichſt wieder an die Volksſchule zurückweiſt, übernimmt ſie für die ihr Angehörigen ebendamit die Verpflichtung, ſie zu jener höheren Bildung zu führen. Auf dem Gebiete der Arithmetik nun beſteht dieſelbe darin, daß alles Rechnen mit Bewußtſein geſchehe, daß der Schüler bei jeder Rechnungsoperation ſich Rechenſchaft zu geben wiſſe, warum er gerade dieſe und keine andere und warum er ſie gerade in der beſondern Weiſe und in keiner andern vornehme. Der Rechnungsunterricht erſcheint daher mit Ausnahme der naturgemäß allmählich durch Uebung zum wahren Mechanismus werdenden Technik des Addirens, Subtrahirens, Multiplicirens und Dividirens ſelbſt als eine der wichtigſten auf das praktiſche Leben vorbereitenden Denkübungen der Schule. Dadurch werden ſogleich vom Rechnungsunterrichte ausgeſchloſſen alle diejenigen Rechnungsmethoden, die auf dieſer erſten Stufe mehr oder weniger nur als mechaniſche Rechnungsweiſen erſcheinen. Hieher rechne ich vor allem den reeſiſchen Satz, dann aber auch in einem gewiſſen Grade die Proportionenlehre und ihre unter dem Namen der Regel de Tri u. ſ. w. bekannten Anwendungen. Denn mit Ausnahme derjenigen, zu deren Beruf ſpäter das Rechnen gehört, alſo z. B. der Kaufleute, Rechnungsbeamten u. dgl., rechnen nur wenige Perſonen nach den genannten Methoden, und der Grund liegt einfach darin, daß zwiſchen der Schule und der Zeit, in welcher ihnen das eigene Bedürfnis zu rechnen praktiſch näher tritt, eine Kluft ſich befindet, in welcher ſie die mechaniſchen Regeln, aus welchen

jene Rechnungsarten beſtehen, vergeſſen haben. Das rationelle Rechnen aber bleibt jedem Denkenden; denn für ihn iſt eben das Rechnen ſelbſt in der Schule nichts anderes geweſen, als eine praktiſche Denkübung. Für die aus Beruf Rechnenden aber hat nicht die Schule ſpeciell zu ſorgen, ſondern dies iſt Sache ihrer Berufsbildung. Nur in der Realſchule erhält die Proportionenlehre eine beſondere Stelle in der Arithmetik, da dieſe Anſtalt in den Claſſen dieſer Unterrichtsſtufe neben dem Rechnen auch ebene Geometrie lehrt, der arithmetiſche Unterricht alſo auch für letztere zu ſorgen hat, und ſomit durchaus die Proportionenlehre in ſich aufnehmen muß, da letztere in der Geometrie eine ſo ausgedehnte Stelle einnimmt. Ebenſo hat der Unterricht in der Realſchule um der ebenen Geometrie willen aus den drei höheren Rechnungsarten noch die Ausziehung der Quadratwurzel aufzunehmen. Aller übrige Rechnungsunterricht aber iſt und bleibt in beiden Anſtalten unmittelbare Anwendung der vier Rechnungsarten in dem oben angegebenen vollen Umfange auf die Fälle des praktiſchen Lebens, oder die ſogenannte Schlußrechnung. Ein gewandter Lehrer wird dabei reichen Stoff zur Ausfüllung der Zeit finden, ohne zu glauben, daß ihm das Gebiet zu enge geſteckt ſei, denn er wird vor allem auf die Selbſtthätigkeit des Schülers hinzuarbeiten beſtrebt ſein. Er wird alſo nach vorausgegangener Verdeutlichung der wichtigſten im praktiſchen Leben vorkommenden Zahlenverhältniſſe und ihrer Behandlung vorzugsweiſe ſeine Aufgaben ſo geſtalten und die verſchiedenen in Frage kommenden Verhältniſſe ſo mit einander combiniren, daß der Schüler nicht zum voraus ſchon aus der Reihenfolge, welche die Aufgabe im Unterrichte einnimmt, abmerken kann, ob er addiren, ſubtrahiren, multipliciren oder dividiren müſſe, und ob er dabei zweckmäßiger gewöhnliche oder Decimalbrüche anwende u. dgl. Dinge, ſondern das Endziel ſeines Unterrichts muß werden, daß der Schüler bei jeder Aufgabe mit ſelbſtändigem Urtheile ſich Rechenſchaft zu geben weiß, was er zu thun hat. Dadurch wird der Unterricht auf dieſer Stufe, was er für die über der Volksſchule ſtehende Anſtalt werden ſoll, einerſeits ein wichtiges Mittel der formellen Bildung, d. h. der Weckung innerer geiſtiger Kraft, andrerſeits aber eine vollſtändig genügende Ausſtattung für die Anforderungen des praktiſchen Lebens.

2) Der arithmetiſche Unterricht in den höheren Claſſen.

Derſelbe hat hier einen doppelten Zweck, nämlich a) Fortſetzung der praktiſchen Richtung der erſten Stufe, und b) Vorbereitung für die wiſſenſchaftlichen Studien der Univerſität oder des Polytechnicums. In Betreff des erſten Punctes können wir uns hier um ſo kürzer faſſen, da alles bei der erſten Stufe Bemerkte inſofern auch hieher gehört, als die Rückſicht auf das Leben und ſeine Bedürfniſſe bei dieſem Unterrichtsfache nie ganz aus den Augen verloren werden darf. Der Lehrer hat alſo darauf zu ſehen, daß über dem allerdings wichtigeren zweiten Punct nicht der erſte ganz in den Hintergrund trete, und das in der untern Claſſe Gelernte am Ende ganz wieder vergeſſen werde; vielmehr hat er mit Rückſicht darauf, daß der Schüler an logiſcher Kraft und Thätigkeit zugenommen habe, ihm ſtärkere Anſtrengung zuzumuthen, und demgemäß die Schwierigkeiten der Aufgaben jener erſten Stufe zu ſteigern, die Aufgaben ſelbſt alſo verwickelter zu machen, ohne über das Gebiet der erſten Stufe extenſiv hinauszugehen. Anders verhält es ſich in Betreff des zweiten Punctes, nämlich der Vorbereitung für die wiſſenſchaftlichen Studien der Univerſität oder des Polytechnicums. Dieſe Vorbereitung iſt eine zweifache, inſoferne ſie allgemein auf jedes wiſſenſchaftliche Studium ſich bezieht, welcher Art es auch ſein möge, und inſoferne ſie insbeſondere auf das Studium der Mathematik Beziehung nimmt. Um des erſten Geſichtspunctes willen iſt der Unterricht vorzugsweiſe von formeller, um des zweiten willen zugleich auch und daneben von materieller Bedeutung. Nach ſeiner formellen Bedeutung nämlich erſcheint unſer Unterricht an den Gymnaſien als weſentliche Ergänzung des Hauptunterrichts derſelben in den claſſiſchen Sprachen. Wie der Artikel über Mathematik überhaupt nachzuweiſen hat, ſo iſt es die Aufgabe derſelben im allgemeinen, den Sinn für ſtrenge Wiſſenſchaftlichkeit zu wecken, den das Studium der Sprachen wegen der freieren geiſtigen Entwicklung, auf

welche neben dem wiſſenſchaftlichen Elemente noch ſo viele andere Momente von Einfluß waren, nicht in gleicher Weiſe wie die Mathematik zu geben vermag. Da jedes Denken um ſo wiſſenſchaftlicher iſt, je unmittelbarer es ſich an die Geſetze der Logik anſchließt, ſo iſt ebendamit die große Wichtigkeit der Mathematik für die Gymnaſien als Vorbereitungsanſtalten auf die Univerſität gegeben, inſofern dieſe Wiſſenſchaft mehr als jede andere eine verkörperte Logik genannt werden kann. Auf die Arithmetik angewendet, wird ſich daraus ergeben, daß für die Gymnaſien vor allem diejenigen Zweige der Arithmetik von Bedeutung ſind, in welchen ihre logiſche Kraft am meiſten hervortritt, d. h. in welchen die Sätze durch ſtrenge mit dem Verſtande zu erfaſſende, auf Begriffe zu bringende und aus ihnen zu deducirende Beweiſe begründet werden können, während diejenigen Zweige ganz untergeordnet ſind, welche auf der bloßen, einem gewiſſen Schematismus und daher auch Mechanismus huldigenden Entwicklung von Formeln aus einander beruhen, mögen ſie auch für die Wiſſenſchaft der Mathematik ſelbſt von noch ſo großer Bedeutung ſein. Wie auf dem geometriſchen Gebiete die reine Geometrie nach der Methode der Alten in die erſte Kategorie, die analytiſche aber in die zweite gehört, jene alſo für die Gymnaſien von großer Wichtigkeit iſt, letztere aber füglich ganz entbehrt werden kann, ſo wird wohl auch in der Arithmetik der Gymnaſialſchüler ſchwerlich ſich beeinträchtigt finden, wenn er von den kubiſchen Gleichungen, dem binomiſchen Lehrſatze u. dgl. Dingen nichts erfährt, wenn ihm nur die Gleichungen des erſten und zweiten Grades recht zu eigen werden und zwar nicht bloß die Auflöſung dieſer Gleichungen, welche im allgemeinen auf eine kleine Zahl von Kunſtgriffen gebracht werden kann, ſondern noch viel mehr das Bilden der Gleichungen aus gegebenen Aufgaben, ein Verfahren, welches genau genommen nichts anderes iſt, als ein *Ueberſetzen* aus dem Deutſchen in die algebraiſche Zeichenſprache, und daher dem Schüler den Unterſchied zwiſchen der Sprache der Mathematik und der gewöhnlichen Sprache deutlich zu machen vor allem geeignet iſt. Jeder Lehrer der Mathematik wird wohl ſchon die Erfahrung gemacht haben, daß es ſelten einen Schüler giebt, dem nicht Theorie und Praxis der *Auflöſung der Gleichungen* des erſten Grades, ſowie vom zweiten Grade, ſoweit es ſich um eine einzige unbekannte Größe handelt, beigebracht werden könnte, ſo gut jeder Schüler decliniren und conjugiren lernen kann. Das *Bilden der Gleichungen* aber aus gegebenen Aufgaben, die Syntax der Mathematik, wenn ich ſo ſagen darf, erfordert gar häufig eine feinere Urtheilskraft, iſt aber ebendeswegen auch dasjenige, worauf der Lehrer um ſo mehr das Hauptgewicht legen muß, als gerade dieſe Schärfung der Urtheilskraft Hauptzweck alles Gymnaſialunterrichts iſt. Es läßt ſich dabei im allgemeinen allerdings nicht ſagen, wie weit der Unterricht in der Arithmetik um ſeiner formellen Bedeutung willen geführt werden ſoll; es iſt dies wohl oft von den einzelnen Schülerabtheilungen abhängig, die nach den einzelnen Jahrgängen an Capacität ſehr verſchieden ſein können, ebenſo auch von dem Raume, welcher der Mathematik im Unterrichtsplane geſtattet iſt; aber das muß als feſter Grundſatz ausgeſprochen werden, daß auf der Stufe des Gymnaſiums und der Realſchule die Intenſität des Unterrichts unendlich viel mehr werth iſt, als die Extenſität, und letztere nie auf Koſten der erſtern bevorzugt werden darf. Denn *Können* iſt mehr als *Wiſſen*. Es giebt reiche Dilettanten der Hobel- und Drehbank, welche ſich die koſtbarſten Handwerkszeuge anſchaffen und jede neue Erfindung in dieſem Gebiete ſogleich, oft mit ſchweren Koſten in ihre Sammlung aufnehmen, dabei aber ſelbſt weder vollkommen eben hobeln, noch vollkommen rund drehen können. Wer da bloß *weiß*, gleicht einem ſolchen Dilettanten; denn jeder neue Satz der Wiſſenſchaft iſt ein neues Werkzeug, das er in ſeine Sammlung aufgenommen hat; wer aber *kann*, der gleicht dem tüchtigen Meiſter, der im Stande iſt, mit einfachen Werkzeugen treffliche Arbeit zu Stande zu bringen, und der wohl erkennt, daß jedes neu erfundene tüchtige Werkzeug ſeine Leiſtungen fördert, ſich gewiß aber nie ein ſolches bloß deswegen anſchaffen wird, um es an die

Wand zu hängen, ſondern um ſich für ſeinen Gebrauch und für die daraus ſich ergebende Förderung ſeiner Arbeit einzuüben.

Nehmen wir nun aber auch noch auf den materiellen Zweck des Unterrichts Rückſicht, ſo können wir uns darüber ziemlich kurz faſſen. Außer dem früher ausführlich erörterten praktiſchen Bedürfnis für's Leben kann die materielle Bedeutung unſeres Unterrichts entweder in Beziehung auf diejenigen Schüler in's Auge gefaßt werden, welche Mathematiker werden wollen, oder aber auch ſoferne unſer Unterricht als Hülfswiſſenſchaft für andere wiſſenſchaftliche Gebiete erſcheint. In letzterer Beziehung werden insbeſondere Phyſik, Aſtronomie u. dgl. genannt. So meint z. B. Kühnaſt (in ſeiner Schrift: die Vereinigung der principiellen Gegenſätze in unſerm altclaſſiſchen Schulunterricht), die Kenntnis der Exponential- und logarithmiſchen Formeln ſei erforderlich, weil wir ohne ſie von der barometriſchen Höhenmeſſung und ſo vielen andern Lehren der Phyſik keine organiſche Vorſtellung erhalten würden; ebenſo bedürfe man der analytiſchen Geometrie, welche über die bloß linearen Figuren, die Chorden- und Kreisberechnung bis in die ſtereometriſche Analyſis auszudehnen ſei, und woran die ebene Trigonometrie angeſchloſſen werden müſſe, weil wir ohne dieſe keine ſolide Vorſtellung von den meiſten praktiſchen Meſſungen, von dem Fall auf der ſchiefen Ebene, vom hydroſtatiſchen Druck auf eine ſchiefe Seitenwand, von der einfachſten Anwendung der Parallaxe auf die Beſtimmung des Abſtandes der Himmelskörper und von hundert andern Dingen haben können, die niemand von unſerer allgemeinen Bildung wird ausſchließen wollen. Mit der analytiſchen Geometrie im weiteſten Sinne des Worts aber gehe parallel die arithmetiſche Analyſis. Um dieſe Anſichten gründlich zu widerlegen, bedürfte es eines genaueren Eingehens in die Methode, wie Phyſik, Aſtronomie u. ſ. w. in den Gymnaſien gelehrt werden ſoll, was hier von unſerer Hauptaufgabe zu weit abführen würde. Daher nur ſo viel. Die ſtreng mathematiſche Behandlung der Phyſik und die Entwicklung der Formeln für ihre Geſetze iſt gewiß nicht Sache des Gymnaſiums, und gehört dem Fachſtudium der Univerſität an, geht auch in der That über den Umfang der allgemeinen Bildung weit hinaus. Sache der letzteren iſt es, ſich von den Geſetzen der Natur eine ſolide Vorſtellung zu machen, was das Gymnaſium dadurch anbahnt und die Univerſität in beſondern Vorträgen über Phyſik für ſolche, die ſie nicht als Fachſtudium, ſondern zu allgemeinen Bildungszwecken ſtudiren wollen, dadurch vollendet, daß die Vorträge vom Experimente ausgehen, und dadurch das Geſetz zur Anſchauung und zum Begriffe bringen. Dieſe ſolide Vorſtellung aber iſt etwas anderes als die praktiſche Anwendung. Um nur ein einziges Beiſpiel von dem oben angeführten Fall auf der ſchiefen Ebene zu geben, ſo genügt es für den Gebildeten vollkommen, daß er lernt, der Fall auf ihr verhalte ſich zu dem freien Falle, wie die *Höhe* der ſchiefen Ebene zu ihrer *Länge*, wozu er gar nichts braucht, als die ebene Geometrie, und wenn er hört, daß die Steigung der Eiſenbahn über den Sömmering = 1 : 40 ſei, ſo iſt jeder Fachmann im Stande, ihm die Kraft, welche erforderlich iſt, eine Laſt von 10000 Centnern auf der Bahn fortzubewegen, ohne alle Trigonometrie darzulegen; der Fachmann wird allerdings für die *Berechnung* vieler Aufgaben über die ſchiefe Ebene der Trigonometrie bedürfen, der Gebildete aber hat hier überhaupt kein Bedürfnis zu berechnen, ſondern wird, wenn er je in einen ſolchen Fall käme, ſich deswegen an den Fachmann wenden. Daſſelbe gilt für die übrigen von Kühnaſt angeführten Beiſpiele. Der Gebildete wird daher unter allen Umſtänden um ſeines materiellen Bedürfniſſes willen von der Arithmetik keinen größern Umfang nöthig haben, als der formelle Zweck des Unterrichts ihm geben muß. Aber auch der künftige Mathematiker ſoll dies erſt auf der Univerſität werden; das Gymnaſium hat ihm nur die Kraft zu geben, dem Univerſitätsvortrage folgen zu können, nicht aber ſchon Mathematiker zu bilden. In ganz gleichem Verhältniſſe aber ſteht die Realſchule zum Polytechnicum.

Als Schlußreſultat aus dem Bisherigen ergiebt ſich daher folgender Satz: das Gymnaſium und die Realſchule verfolgen im arithmetiſchen Unterrichte einen materiel-

len Zweck vorzugsweiſe für's praktiſche Leben, nicht aber für die Wiſſenſchaft, die nicht in ihr Gebiet, ſondern in die höheren Lehranſtalten gehört. Für letztere vorzubereiten vermögen beide dadurch am beſten, daß ſie im Unterrichte die formale Bedeutung vorherrſchen laſſen. Wenn es daher auch erwünſcht ſein mag, dem arithmetiſchen Unterrichte in extenſiver Richtung genügenden Umfang zu geben, was von der jeweiligen Capacität der Schülerabtheilungen und dem eingeräumten Zeitumfange abhängt, ſo iſt dieſer extenſive Umfang das Untergeordnete, das oberſte Princip aber der intenſive Gehalt des Unterrichts, und daher derjenige Stoff dazu der geeignetſte, welcher am meiſten verſtandbildend iſt und zwar dadurch, daß er durch die reichſte und vielſeitigſte Fülle von Anwendungen die meiſte Selbſtthätigkeit des Verſtandes in Bewegung ſetzt. Wiſſen iſt noch keine Kraft, ſondern nur das Material, welches zur Weckung und Entwicklung der Kraft verwendet werden kann. In keinem Gebiete des Unterrichts gilt aber mehr als im mathematiſchen der alte goldne Spruch, den ſich jeder Lehrer der Mathematik bei jedem Schritte ſeines Unterrichts vor Augen halten muß: non multa, sed multum.

Dr. **Nagel.**

Armenſchule. Unter Armenſchulen verſtehen wir diejenigen Volksſchulen, deren Schüler lediglich den ärmeren Claſſen der Bevölkerung angehören, im Gegenſatz zu denjenigen Schulanſtalten, welche unterſchiedslos für alle Schichten der Bevölkerung beſtimmt ſind. Ausgeſchloſſen bleiben alſo hier alle Landſchulen und auch die Schulen der kleineren Städte, ſelbſt wenn die Eltern der ſie beſuchenden Kinder zum größten Theil unbemittelt und arm ſein ſollten, weil hier eine Theilung der gewöhnlichen Volksſchule bei der Beſchränktheit ſowohl der Kinderzahl wie auch der verfügbaren Mittel weder nöthig noch möglich ſein würde. Daher haben nur größere Städte, etwa mit einer Einwohnerzahl von 5000 Seelen und darüber, Armenſchulen eingerichtet, theils aus eigenem Antrieb, theils durch die Staatsgeſetzgebung dazu veranlaßt. Da aber ſind ſie auch nothwendig und ſelbſt dort, wo man etwa aus falſcher Humanität dieſe Anſtalten aufgehoben und mit den Bürgerſchulen verſchmolzen hat, wie dies im Jahr 1848 hie und da geſchehen, iſt man wieder davon zurückgekommen, weil theils die Bildungsſtufe jener Bevölkerungsclaſſen es nicht erheiſcht, theils auch die Kinder nicht die erforderliche Zeit auf den Schulbeſuch verwenden können. *)

Da in den Armenſchulen in der Regel kein Schulgeld bezahlt wird, oder wenn dies geſchieht, ein verhältnismäßig ſehr unbedeutendes, ſo werden ſie auch häufig mit dem Namen „Freiſchulen" bezeichnet. Außerdem ſind an vielen Orten auch Stiftungen vorhanden oder beſtimmte Summen in den ſtädtiſchen Etats dazu ausgeworfen, um die nöthigen Lehr- und Lernmittel, Wandtafeln, Schulbücher und Schreibmaterialien den armen Kindern unentgeltlich zu liefern. Der Lehrplan ſolcher Schulen iſt natürlich dem Stande der Kinder angepaßt und erſtreckt ſich daher nur auf die unentbehrlichſten Gegenſtände des Volksſchulunterrichts, Religion (etwa 6 Stunden), deutſche Sprache (12 St.), Rechnen (4 St.), Singen (2 St.), ſowie auch noch, falls dies nicht in den Stunden für den deutſchen Unterricht im Anſchluß an das Leſebuch ſchon eingefügt werden kann, auf das Wichtigſte aus den Realien (2 St.). **)

Die hauptſächlichſten Schwierigkeiten, welche der Erreichung des Schulzieles bei dieſen Anſtalten ſo häufig im Wege ſtehen oder ſie ganz vereiteln, ſind die Gleichgültigkeit der Eltern gegen Erziehung und Unterricht, der geiſtige Stumpfſinn und die ver-

*) Anm. d. Red. Wenn es falſche Humanität war, die Armenſchulen wieder mit den Volksſchulen zu verſchmelzen, „weil eine beſondere Armenſchule die Armen in ihrem Gefühl verletze und das Proletariat befördere," ſo wird wohl auch der Name nicht ängſtlich zu vermeiden ſein (vgl. Kirſch Volksſchulr. I, 409); wo aber die Beſchäftigung der Mehrzahl der Eltern einen Namen anbot, hat man ſolche Schulen auch Weingärtnerſchulen u. ſ. f. genannt.

**) Anm. d. Red. Es giebt freilich auch Armenſchulen mit wöchentlich 12 Stunden. Solche ſind dann im Intereſſe des zeitlichen Fortkommens der Eltern, welche die freie Zeit ihrer Kinder durch deren Arbeit verwerthen, eingerichtet.

dorbene Atmoſphäre, in der ſolche Kinder aufwachſen, welche oft bei ihrer Einführung in die Schule noch nicht ordentlich zu ſprechen im Stande ſind, die ſehr häufigen Schulverſäumniſſe, welche nur mit Hülfe der Polizei bekämpft werden können, und endlich noch andere entferntere Urſachen, welche im Proletariat einmal feſtgewurzelt ſind, wie Unreinlichkeit, Liederlichkeit, ſchlechte Nahrung ꝛc.

Wenn nun auch in dem eben Geſagten Begriff und Weſen der Armenſchule abgeſchloſſen ſind, ſo kann doch eine Frage von der tiefſten Bedeutung hier nicht ganz unerörtert bleiben, die Frage nämlich, ob und inwiefern mit der Armenſchule auch eine Arbeitsſchule in weſentlichen Zuſammenhang zu ſetzen ſei. Die competenteſten Stimmen haben von den verſchiedenſten Seiten her dieſe Frage entſchieden bejaht, und es ſind daher in der neueren Zeit, die überhaupt erſt die Mutter der Armenſchule iſt, faſt aller Orten Umgeſtaltungen in dieſem Sinne vorgenommen worden.*) Der Anſtoß hierzu iſt auch hier wieder von Peſtalozzi ausgegangen, während die eigentliche Realiſirung der Idee dem Fellenberg'ſchen Inſtitut zu Hofwyl und dem wackeren Wehrli zuzuſchreiben iſt. Da aber die hauptſächlich auf ländliche Arbeiten berechnete Einrichtung der ſogenannten Wehrliſchulen oder Wehrlianſtalten (vgl. d. Artikel) nicht überall auf ſtädtiſche Verhältniſſe anwendbar iſt, ſo hat man hierin die mannigfachſten Modificationen eintreten laſſen.

Die von Chalmers in Schottland beſonders gepflegten ragged schools oder Lumpenſchulen bieten zwar manches Analoge, können aber in unſern Verhältniſſen nicht ohne weiteres nachgebildet werden, da ſie auf der freiwilligen Armenpflege beruhen.

Die Literatur über dieſen Gegenſtand iſt ſehr reich. Wir heben außer den in Peſtalozzi's Schriften befindlichen Andeutungen aus älterer Zeit nur noch hervor: „Archiv für Waiſen- und Armenerziehung von Kröger, Hamburg, 1825," und „Handbuch der Armenpflege von Baron de Gerando, überſetzt von Schelle, Quedlinburg 1831;" — aus neuerer Zeit dagegen die Berichte aus dem rauhen Haus von Dr. Wichern, die Berichte des Seminardirectors Micheiſen in Aiſeld im Hannöverſchen ꝛc. Vgl. auch den Artikel: Induſtrie- oder Arbeitsſchule. **Schaubach.**

Arndt (Ernſt Moritz). Es iſt hier nicht die Aufgabe, die einzelnen Umſtände darzuſtellen aus dem langen und reichen Leben dieſes deutſchen Mannes im vollen und ſchönſten Sinne des Wortes, der noch jetzt unter uns lebt, eine altehrwürdige Eiche, die auf mehrere Generationen herabſchaut: wir haben hier nur ſeine pädagogiſche Bedeutung hervorzuheben, und es genügt, an die Hauptmomente ſeines Lebens zu erinnern. A. iſt am 26. December 1769 zu Schoritz auf Rügen geboren, wie Horaz der Sohn eines „Freigelaſſenen," der zuerſt als Inſpector, dann als Pächter adeliger Güter ein nicht überreiches, aber vollkommen genügendes Auskommen für ſich und die Seinen fand. Nachdem A. im einfachen, aber an geſunden Bildungselementen für Geiſt und Gemüth ſo reichen Landleben eine ſchöne und fromme Jugend verlebt und auf dem Gymnaſium zu Straiſund ſeine wiſſenſchaftliche Vorbildung erhalten hatte, ſtudirte er von 1791—1794 zu Greifswalde Theologie und Philoſophie, vermehrte dann ſeine Bildung und Lebenserfahrung theils in einſamem Studium in der Heimat, theils auf Reiſen durch Deutſchland, Ungarn, Oberitalien, Frankreich und wurde, nachdem er ſich im Jahr 1800 mit einer natürlichen Tochter des Profeſſors Quiſtorp verheirathet hatte, Privatdocent, 1801 Adjunct der philoſophiſchen Facultät und 1805 außerordentlicher Profeſſor zu Greifswalde. Schon 1801 ſtarb ſeine Frau, nachdem ſie ihm einen Sohn geſchenkt hatte. Sein nie verhehlter Haß gegen Napoleon und die Franzoſen machte ihm räthlich, nach der Schlacht bei Jena (1806) nach Schweden zu entweichen, wo er eine Anſtellung erhielt. Im Jahr 1809 kehrte er zurück, erhielt auch im folgenden

*) Anm. d. Red. Die ſchwierige Frage iſt nur das Wie? der Beſchäftigung; wenn die Eltern ſelbſt die Kinder zu ihrer Arbeit brauchen können, ſo wird man wohl thun, ſie ihnen zu laſſen.

Jahre seine Stelle wieder, nahm aber 1811 seine Entlassung und begab sich das Jahr darauf über Berlin, Breslau, Prag nach Rußland, wo er unter der Leitung des von Kaiser Alexander nach Petersburg berufenen Ministers v. Stein für die Befreiung seines Vaterlandes von dem französischen Joche arbeitete. Im folgenden Jahre begleitete er die verbündeten Heere bis Frankfurt a. M., wo er den Winter 1813—1814 zubrachte, bis 1815 lebte er dann in Berlin, bis 1816 in Köln. Von da aus geleitete er im Frühjahr 1816 seinen Sohn auf das Gymnasium zu Düsseldorf, gieng den Rhein hinauf über Kassel nach Berlin, hielt sich den folgenden Sommer und Winter theils in Dänemark, theils in seiner Heimat auf und kehrte 1817 über Berlin an den Rhein zurück, wo er sich im Herbst dieses Jahres, in Erwartung einer Anstellung an der Universität, in Bonn ansiedelte und mit einer Schwester Schleiermacher's, Nanna Maria, sich vermählte. Im folgenden Jahre wurde er an der neugegründeten Universität zu Bonn zum Professor der neueren Geschichte ernannt; aber bereits 1819 mußte er gewahr werden, daß, wie Varnhagen sagt, „ihm das herbe Loos beschieden war, Anfechtungen von solcher Seite zu erfahren, wohin er seine Liebe gewendet hatte." Er wurde in Untersuchung gezogen, suspendirt, zwar freigesprochen, aber in Ruhestand versetzt und erst 1840 durch Friedrich Wilhelm IV. rehabilitirt. Im Jahre 1848 wurde er vom 15. rheinischen Wahlbezirk in die Nationalversammlung zu Frankfurt gewählt, aus welcher er zugleich mit Dahlmann, H. v. Gagern u. A. am 20. Mai 1849 seinen Austritt anzeigte.

Wie die späteren Griechen auf die ruhmvolle Periode der Perserkriege zurücksahen als auf die für alle Folge vorbildliche Zeit einfacher Sitte, nationaler Kraft, mannhaften Heldenmuthes und opferbereiter Vaterlandsliebe, so ziemt es uns Deutschen auf die Zeit der Befreiungskriege hinzublicken, und auf das Vorbild, welches für die verschiedenen Richtungen des vaterländischen Lebens die großen Männer dieser großen Zeit uns gelassen. Da tritt uns vor allen der unvergleichliche Stein entgegen, zu seinen Seiten als Männer des Kriegs Scharnhorst, Blücher, Gneisenau, als Männer der Wissenschaft Schleiermacher, W. v. Humboldt und Fichte. Als Hauptvertreter der pädagogischen Ideen jener Zeit, auf deren Grund man ein besseres, kräftigeres, deutscheres Geschlecht zu erziehen und gegen die Wiederkehr eines so großen und zugleich so schmachvollen Nationalunglücks sicher zu stellen hoffte, steht aber unmittelbar neben Fichte E. M. Arndt. Schon bevor Fichte seine kühnen „Reden an die deutsche Nation" gehalten (Winter 1807—1808), hatte A. seiner patriotischen Gesinnung im ersten Theile seines „Geist der Zeit" kräftige Worte geliehen. Noch ein Jahr früher waren seine „Fragmente über Menschenbildung" erschienen (2 Theile. Altona, 1805). Hier redet er einer naturgemäßen Erziehung das Wort, naturgemäß nicht im Rousseau'schen Sinne, als ob in der sinnlichen Natur des vereinzelten Individuums das Wesen des Menschen zu suchen sei, sondern in dem Sinne, in welchem das geistige Theil des Menschen, seine Beziehung zu den Eltern, zur Familie, zur Gesellschaft, zum Vaterlande, zu Gott, recht eigentlich seine Natur ausmacht. Von diesem Standpuncte aus tritt A. der Rousseau'schen Hofmeistererziehung, wie der philanthropistischen Institutsdressur gleichmäßig entgegen, und indem er mit Pestalozzi verlangt, daß die erste Lehrerin die Mutter sei und ihr Unterricht von dem Naheliegenden, Concreten ausgehe, warnt er zugleich vor den Verirrungen eines abstracten und unkindlichen Formalismus, in welchen Pestalozzi's Methode des Anschauungsunterrichts von richtigen Grundgedanken aus bei der weiteren Ausführung hineingerathen war. Liebe, Nothwendigkeit und Freiheit sind ihm die drei Mächte, welche zusammenwirkend den Weg zum pädagogischen Heile führen, während freilich die Mehrzahl der hin- und her irrlichtelirenden Eitelkeit auf dem Wege zum Verderben nachgeht. Die Wirksamkeit jener drei großen Erzieherinnen ist durch die natürliche leibliche und geistige Entwicklung des Zöglings bedingt, welcher der Erzieher geduldig nachzugehen, nicht hastig vorzugreifen hat. Im Kindesalter offenbart sich ihm, durch die Mutter

vertreten, vorzugsweise die Macht der Liebe, unter deren Walten es lebt und ſpielt und ſpielend Gott, den Menſchen und das Leben kennen lernt. Doch ahnt es auch bereits in dem Ernſt des Vaters die Gewalt des Maßes und Geſetzes, die Macht der Nothwendigkeit, die dann im wilden Knabenalter Zucht zu üben und zu fleiſſigem Lernen anzuhalten hat, bis dann endlich im Jünglingsalter Liebe und Nothwendigkeit zur Freiheit verſöhnt und damit die ſchöne menſchliche Bildung vollendet wird. Außer den „Fragmenten über Menſchenbildung" dient auch der „Entwurf der Erziehung und Unterweiſung eines Fürſten" (Berlin, 1813) unmittelbar dem pädagogiſchen Zweck. Es ſind hier die Grundgedanken der früheren Schrift kurz zuſammengefaßt und auf Fürſtenerziehung angewandt nach dem Grundſatze: „Ein fürſtliches Kind iſt ein Menſch wie alle andern und ihnen allein darin ungleich, daß ſein Schickſal noch ernſter und gewaltiger iſt, als das, was über die niedrigeren Häupter hinwandelt. — Die Geſetze müſſen dieſelben bleiben für alle; nur das Maß iſt verſchieden. Man muß ein größeres Maß an den legen, der ſich künftig in den weiteſten Kreiſen bewegen ſoll." Größeren Einfluß, als durch dieſe eigentlich pädagogiſchen Schriften, hat A. durch ſeine anderweite ſchriftſtelleriſche Thätigkeit auf die Jugenderziehung geübt. Zunächſt ſind hier ſeine Märchen zu nennen (Märchen und Jugenderinnerungen von E. M. Arndt, 1. Thell, 2. Ausg. Berlin 1842), welche, ſoweit ſie nicht wirkliche Volksmärchen ſind, doch durch die volksmäßige Reinheit, Geſundheit und Tüchtigkeit ihres Tones wohl vor allen von einem Einzelnen erdichteten oder umgedichteten Märchen den Vorzug verdienen, zumal der prächtige „Klas Avenſtaken." Auch muß der vaterländiſchen Lieder Arndt's mit allen Ehren gedacht werden. Mögen Körner's Gedichte zur Entzündung der kriegeriſchen Begeiſterung unmittelbarer gewirkt haben, mögen die von Schenkendorf tiefere Gemüthsinnigkeit, wohl auch größeres poetiſches Verdienſt voraus haben, mag Rückert in den ſeinigen mehr Geiſtesblitze ſprühen laſſen, auch hie und da den Ton des eigentlichen Volksliedes beſſer treffen: nirgends iſt die Geſammtſtimmung jener großen Zeit ſo allſeitig, ſo geſund, ſo männlich klar und kräftig ausgedrückt, als in den Liedern Arndt's, die darum auch vor allen volksthümlich geblieben und geeignet ſind, in der Jugend einen reinen und kräftigen vaterländiſchen Sinn zu wecken und zu nähren. „Des Deutſchen Vaterland," „das Lied vom Feldmarſchall," „Vaterlandslied" (Der Gott der Eiſen wachſen ließ u. ſ. w.), „Bundeslied" (Sind wir vereint zur guten Stunde u. ſ. w.), „Der feſte Mann" (Wer iſt ein Mann? Wer beten kann u. ſ. w.) u. a. werden unvergeſſen bleiben; in einigen tritt die Abſicht, auf die Jugend zu wirken, deutlich hervor, ſo in „Der Knabe Robert," „Gebet bei der Wehrhaftmachung eines deutſchen Jünglings," „Antwort auf eines Königlichen Jünglings Frage," auch in einigen der ſchönen geiſtlichen Lieder. Und endlich ſind Arndt's „Erinnerungen aus dem äußeren Leben" (2. Aufl. Leipzig 1840) nicht zu vergeſſen, die trotz einiger ſtiliſtiſchen Unarten, wie denn von ähnlichen auch der alternde Göthe nicht frei war, für Jung und Alt eine ebenſo angenehme, als lehrreiche und förderliche Lectüre darbieten, für die Jugend um ſo mehr, als der Verfaſſer ſein eignes ſchönes Jugendleben mit beſonderer Vorliebe und in's Einzelne gehender lebendiger Anſchaulichkeit geſchildert hat. In der Vorrede zu dieſem Werk ſtellt er ſich in Gedanken auf jenen breiten Stein, welcher im Mittelalter zu Stralſund in der Nachbarſchaft des Prangers auf dem Markte lag und von dem aus allerlei feierliche Verkündigungen vorgenommen wurden. Auf dieſen Stein alſo ſtellt ſich der Alte und ruft: „Hier ſteh ich, ein redlicher und verſtändiger Mann. Iſt einer, der meint, mich davon auf die Nachbarſtelle hinüberſtoßen zu können, der komme! Ich lebe noch, und will ihn beſtehen!" — Man wird den alten Arndt nicht herunterſtoßen, auch nach dem Tode nicht. **G. Baur.**

Arnold, Thomas, der edle chriſtliche Schulmann und treffliche Rector der Schule zu Rugby, iſt nicht nur ein heller Stern und anregender Mittelpunct in den pädagogiſchen Leiſtungen der engliſchen Schulen neuerer Zeit geweſen, ſondern ſteht auch für

unſere deutſchen Verhältniſſe fortwährend als ein reiches Muſterbild da. Zwar hat ſeine verhältnismäßig kurze Wirkſamkeit im öffentlichen Schulweſen (1827—42) die natürliche Folge gehabt, daß ſeine ausgezeichneten pädagogiſchen Eigenſchaften ſich weniger in erreichten glänzenden Reſultaten als in den reifen und durchdachten Plänen für die Reform der Schule kund gegeben haben, und es läßt ſich außerdem nicht läugnen, daß die nachweisbaren Erfolge ſeiner Wirkſamkeit ſich überwiegend, wie dies gewöhnlich bei bedeutenden Männern der Fall iſt, an ſeine Perſönlichkeit angeſchloſſen haben. So viel jedoch ſteht unläugbar feſt, daß, wenn er auch keine Schule im engeren Sinne des Wortes geſtiftet hat, noch vorzugsweiſe eine große Gelehrſamkeit erzielte, ſein Streben hauptſächlich einer edlen, freien, innerlichen, auf chriſtliche Wahrheit und Sittlichkeit gegründeten und allen Inhalt klar und lebendig ſich aneignenden Bildung des Geiſtes gewidmet war und daß er dies bei ſehr vielen ſeiner Schüler erreicht hat. Dieſelben galten, wenn ſie ſo eben in die colleges der Univerſität eintraten, für nachdenkend, männlich geſinnt, ihrer Pflicht und Obliegenheit bewußt. Darauf war ſein Abſehen gerichtet. Er wollte nicht ſowohl chriſtliche Knaben als chriſtliche Männer bilden und daher die Anſprüche an den chriſtlichen Charakter der Jugend nicht überſpannen; er wollte den chriſtlichen Glauben praktiſch in einem erhöhten Rechts- und Wahrheitsſinn bethätigt ſehen. Der Erfolg hat ſein Streben gerechtfertigt: es ſind Jünglinge von männlichem Geiſt, voll Ernſt und Pflichttreue in großer Zahl aus ſeiner Schule hervorgegangen.

Thomas Arnold ward geboren am 13. Juni 1795 zu Weſt-Cowes auf der Inſel Wight. Sein Vater, der dort Zolleinnehmer war, ſtarb ſchon in ſeinem ſechsten Lebensjahre und er ward in der nächſten Zeit von einer Tante erzogen, dann aber im achten Jahre nach Warminſter und im zwölften nach Wincheſter auf die Schule gebracht. Die Eigenthümlichkeit des Knaben, der etwas ſteifes und förmliches in ſeinem Weſen hatte, ließ die Ungezwungenheit und Heiterkeit, die in ſeinem ſpäteren Leben hervortrat, nicht ahnen; aber ſchon damals zeigte er ein bewunderungswürdiges Gedächtnis, das ihm ſtets treu geblieben iſt und ihn in den Stand ſetzte, vor längerer Zeit Geleſenes mit Genauigkeit anzuführen. Eigenthümlich war es ihm auch, daß er ſich anfänglich von den Dichtern weit weniger angezogen fühlte und ihren Werth erſt in viel ſpäterer Zeit kennen und ſchätzen lernte; ſeine Lieblingsſchriftſteller blieben für immer Ariſtoteles und Thukydides. Im Jahre 1811 bezog er die Univerſität Oxford; 1815 wurde er Fellow beim Oriel College, kam mit bedeutenden Männern in Verbindung, und erhielt im December 1818 die Ordination zum Diakonat. Er ließ ſich bei Laleham an der Themſe nieder, wo er neun Jahre wohnte, mit Privatſtudien ſich beſchäftigte und junge Leute bis zur Univerſität vorbereitete; im Jahre 1820 verheirathete er ſich. Hier legte er den Grund zu ſeiner nachmaligen öffentlichen Wirkſamkeit, zu ſeiner eigenthümlichen und großartigen pädagogiſchen Auffaſſung und ſeiner umfaſſenden und vielſeitigen wiſſenſchaftlichen Ausbildung; vielfache Reiſen, die er, beſonders in den Jahren 1825—28, in Frankreich, Italien und Deutſchland machte, trugen zur Erweiterung ſeines Blickes im Leben wie in der Literatur bei. Endlich im Jahre 1827, alſo ſchon in ſeinem 32. Lebensjahre, gelangte er zuerſt zu einer öffentlichen Stellung; er wurde Rector der Schule zu Rugby und trat hiermit in den wichtigſten Abſchnitt ſeines Lebens. Hier wirkte er faſt 15 Jahre in großem Segen, mit einem „Fleiße ohne Raſt und ohne Haſt," wie einer ſeiner Freunde es bezeichnend ausdrückte. Und als ihm, ein Jahr vor ſeinem Tode, 1841 die Profeſſur der neueren Geſchichte an der Univerſität zu Oxford übertragen wurde, die er auch wirklich mit einer Reihe von Vorträgen noch antrat, brauchte er dort doch nur einen ſehr geringen Theil des Jahres zu wohnen, ſo daß er weder von der Schule zu Rugby, noch von ſeinem im Jahre 1832 für ſein Alter und ſeine hinterbleibende Familie angekauften Ruheſitz zu Fox How getrennt zu werden brauchte. Aber plötzlich nahm ihn in Rugby, ohne vorausgegangene Krankheit, ein ſchneller Tod am 12. Juni 1842, einen Tag vor ſeinem 47. Geburtstage, zum

betäubenden Schmerze ſeiner ganzen Umgebung aus ſeiner reichen und ſchönen Wirkſamkeit hinweg.

Es iſt hier kein Anlaß, dasjenige auseinander zu ſetzen, was Arnolds Werth als Theolog, Hiſtoriker und Politiker in ſeinem ganzen Umfange uns vorführen kann; wir beſchränken uns hier auf ſeinen pädagogiſchen Charakter und dasjenige aus ſeiner ganzen Perſönlichkeit, was hiefür von Wichtigkeit iſt. Er war durch und durch ein Mann und ein Chriſt, aber auch durch und durch — und das ſoll ihm nicht zum Nachtheil geſagt ſein — ein Engländer; es ruhte ſein ganzes edles Weſen auf der weder einſeitigen noch befangenen Grundlage ſeiner Nationalität. Er war deſſen ungeachtet eine Perſönlichkeit, die ſowohl durch ihren Inhalt als durch ihr Schaffen nicht Einem Lande oder Einem Geſchlechte allein angehört. Und was er ſo unbewußt ſelber war, ſprach er auch als bewußte, an den Schulmann zu ſtellende Forderung aus. An der Spitze des Lehrerſpiegels, der mit Leichtigkeit aus ſeinem reichhaltigen Briefwechſel zuſammenzuſtellen wäre, ſteht das Verlangen, daß der Lehrer vor allen Dingen ein entſchiedener Chriſt ſei. Aber hierin zeigte ſich zugleich die volle Wahrheit und Geſundheit ſeiner Lebensanſchauung: die Religion war ihr nicht mechaniſch beigemiſcht, ſondern ſie war von derſelben dynamiſch durchdrungen. Auch im Laufe ſeiner gewöhnlichen Beſchäftigungen ſpürte man „die goldene Kette himmelwärts gerichteter Gedanken und demüthiger Gebete, durch welche er in den Zwiſchenräumen der Arbeit oder der Erholung die eigentlichen Haus- und Schulandachten aneinander band;“ Chriſtus war ihm nicht bloß der Erlöſer, ſondern ein lebendiger Freund und Meiſter. Daher ſah er ſich denn auch, noch bevor er die Stelle des Hausgeiſtlichen, die er nachher 14 Jahre bekleidete, an der Schule zu Rugby ſelbſt übernommen, doch ſchon als den eigentlichen Religionslehrer ſeiner Zöglinge an. Er war auch hierin eine normal engliſche Erſcheinung, aber was dort ſonſt leicht als eine äußerliche Forderung erſchien, erfüllte er mit innerlichem Leben. Er äußert ſelbſt einmal misbilligend in einem Briefe: viele würden in England nicht Lehrer ſein wollen, wenn ſie nicht zugleich den geiſtlichen Charakter hätten. Er ſuchte das Weſen nicht in der äußerlichen Erſcheinung und Haltung, ſondern in der perſönlichen Geſinnung und Richtung. Und die Einwirkung ſeiner geſammten Perſönlichkeit war eine ganz mächtige; unwiderſtehlich nöthigte ſie ſeine Schüler, eine ähnliche Haltung im Leben zu gewinnen. Es war ein Grundton ſeiner Seele, im ſtillen Gebete das Heil aller auf ſich zu tragen, ohne äußerlich oder im Worte hervorzutreten; keine ſtrenge geiſtliche Haltung, die er ſo dringend anderen widerrieth, ſondern heitere Liberalität in Auffaſſung und Behandlung der Jugend, Munterkeit im Verkehre mit derſelben und Sympathie mit der natürlichen Lebhaftigkeit der Knaben. Neben dieſer erſten Forderung, kraft deren er ſich gar keine andere Schule denn eine chriſtliche zu denken vermochte, ſtand ihm erſt die zweite einer ernſten und edlen Haltung, wie ſie dem eigentlichen gentleman zukommt. Darnach erſt kam ihm das Verlangen einer gründlichen wiſſenſchaftlichen Bildung, der Gelehrſamkeit und Lehrhaftigkeit. Das alles war in ſeinen Augen zuſammen bezeichnet (2 Tim. 1, 7.) mit dem Geiſte der Kraft, der Liebe und der Zucht. Im übrigen war er ein entſchiedener Vertheidiger der Baſis claſſiſcher Bildung, er legte dabei außer der grammatiſchen Tendenz hohen Werth auf die Schönheit und Kraft der beiden alten Sprachen. (Dem Livius, der vielfach zeige, „wie Geſchichte nicht geſchrieben werden müße,“ dem Tibull, Properz, Juvenal, ſowie dem Ariſtophanes war er, vornehmlich aus Gründen der Sittlichkeit, für die Benutzung bei der Jugend wenig geneigt.) Sein Auge machte die alte Erfahrung, „daß an den Glanzbildern der Alten der Blick für das evangeliſche Urbild der Menſchheit und umgekehrt der an Chriſto gereinigte und verklärte Blick für die claſſiſchen Schönheiten geſchärft werde.“ Auf eine gute Ueberſetzung, in der er ſelbſt Meiſter war, legte er beſondern Werth. Auch war er der erſte Lehrer in England, der ſo entſchieden und erfolgreich auf Inhalt und Zeitalter der Schriftſteller und die daraus zu ſchöpfende Belehrung hinwies. Dabei berückſichtigte er, wie ebenfalls keiner vor ihm in jenem Lande,

die Resultate der neueren Alterthums- und Geschichtswissenschaft. Es zeigte sich darin die Freiheit seiner edlen Natur, die er auch im Kampfe zu bewähren es an Muth nimmer fehlen ließ. Sein Verfahren, moderne Bildungsstoffe in den Unterricht hineinzuziehen, machte ihn eben so sehr zum Gegenstand eifrigen Lobes wie heftigen Tadels. Aber er ließ da so wenig ab, wie in seinem Verlangen nach einer christlichen Grundbasis bei den Verhandlungen über die Londoner Universität, wenn er sich auch am Ende bei der völligen Erfolglosigkeit seiner Bemühungen zurückziehen mußte.

Im Druck erschienen von ihm 6 Bände Predigten, eine Ausgabe des Thukydides in 3 Bden., eine unvollendete römische Geschichte in 3 Bden., seine letzten einleitenden Vorlesungen über neuere Geschichte; vermischte Schriften gab sein Biograph Stanley heraus. — Vgl. The Life and Correspondance of Thom. Arnold. 2 Vol. 6. Ausg. London 1846. A. Neander in Berl. Jahrbb. 1846. Jan. Nr. 1 ff. (auch in besonderem Abdruck). Th. Arnold, frei n. d. Engl. des Stanley v. K. Heintz. Potsd. 1847.*)

Fr. Lübker.

Arreststrafen, s. Strafen, Schulstrafen.

Ascension, s. Versetzung.

Assistent, s. Lehrer.

Aesthetische Bildung. 1. Begriff derselben. Wir verstehen unter ästhetischer Bildung den entwickelten Sinn für das Schöne. Wie man durch den Sinn des Gesichtes das Licht und die Farbe in allen ihren Erscheinungsformen und Graden erkennt, so fühlt der ästhetisch Gebildete das Schöne in allen Gestalten, in welchen es zur Erscheinung kommen kann, erfreut sich desselben und weiß es von dem weniger Schönen und von dem Häßlichen zu unterscheiden. Das ist aber erst die theoretische Seite der ästhetischen Bildung. Alle entwickelte Bildung ist etwas allgemeines und bewährt sich erst dann als eine lebendige Kraft, wenn sie nicht bloß Sache der Anschauung und Erkenntnis ist, sondern wenn sie sich vornehmlich auch praktisch bethätigt in Allem, was der Mensch unternimmt und thut, ja in Allem, was er ist und erscheint.

*) Wir empfehlen diese Lebensbeschreibung, welche auch in Dr. Wiese (deutsche Briefe über engl. Erziehung S. 6) hauptsächlich den Wunsch erweckte, das engl. Erziehungswesen näher kennen zu lernen, unsern Lesern dringend und geben aus ihr und einem Aufsatz in der deutschen Vierteljahrsschrift (1850, 4) noch einige Nachträge: Arnold übte die Seelsorge, welche nach ihm jede Schule erst zur christlichen macht, in treuester Liebe, indem er die Schwachen trug, die Starken vorwärts und aufwärts wies, die Störrigen durch milde Behandlung und Gefassung ihrer besseren Gefühle, zugleich durch Furchtlosigkeit überwand. „daß große, 6 Fuß hohe Jungen Thränen vor ihm vergossen über ihre Unart oder Faulheit, ohne daß er thatsächlich strafte, was er auch ernst, aber selten that, wo Worte und Blicke nichts galten. Wie füllten sich aber auch seine Augen mit Thränen bei Entdeckung eines großen Fehlers bei einem älteren Schüler, als ob es eines seiner eigenen Kinder gewesen wäre; wie wußte er die jungen Sünder an ihrem üblen Fleck zu packen und ihren einzelnen oder gemeinsamen Fehlern zu steuern! Das Lügen z. B. verdarb er ihnen einfach dadurch, daß er nichts beweisen ließ: „wenn Sie es sagen, so ist es genug, es versteht sich, daß ich Ihrem Worte glaube.“ Dadurch entstand das allgemeine Gefühl: es ist eine Schmach, Arnold etwas vorzulügen, er glaubt einem immer. Die Wahrhaftigkeit, Reinheit und sittliche Durchbildung seines Charakters war unwiderstehlich; heftete er seinen Blick auf einen, so sah er ihn durch und durch und in seinem Blick und Ton war etwas, wovor jedes Niedrige und Gemeine unwillkürlich zusammenschrack und verzagte.“ Aber er nahm auch aufrichtig Theil am Wohl und Weh seiner Schüler, selbst an ihren Siegen und Niederlagen beim Ballspiel und in der Sägegrube, blieb jung und gesund mit seinen Jungen, wie er denn täglich im Flusse badete, kletterte und warf mit Speeren, ohne nach der Weise mancher deutschen Turner eine falsche Männlichkeit zur Schau zu tragen, und hielt sich daneben, „um seine sittliche Haut sanft und sein Blut milde zu machen,“ in beständigem Verkehr mit den Armen, mit deren Loos sich zu beschäftigen ihm eine Herzenssache und ein nothwendiges Gegengewicht gegen seinen Lehrer- und Gelehrtenberuf war. Ein herrliches Morgengebet von ihm, ein Muster von Einfalt und Tiefe, steht in seiner Lebensbeschreibung S. 64. D. Red.

Von einem ästhetisch Gebildeten kann man daher verlangen, daß er auch in der Gestaltung seines ganzen Lebens den Sinn für Schönheit bewährt; also in seiner Haltung und Bewegung, im Tone seiner Stimme und in seiner Rede, in allen seinen Handlungen, im geselligen Umgang und selbst in der Anordnung seiner Umgebung die Grenzen und das Maß der Schönheit beobachtet. Nach der eben gegebenen Begriffsbestimmung beruht demnach die Bedeutung und der Werth der ästhetischen Bildung auf der Idee des Schönen und man wird sich daher, um in das Wesen derselben eine genauere Einsicht zu gewinnen und sie von den anderen Arten der Bildung gründlich zu unterscheiden, vor Allem die Frage vorlegen müssen, worin besteht denn das Wesen des Schönen? und wie unterscheidet es sich von dem Wahren und dem Guten?

Durch die Untersuchungen Winckelmanns, Lessings, Schillers, Solgers, Hegels, Vischers u. A. ist in dieses Gebiet erst rechtes Licht hereingekommen und unter Anderem können die von Hotho herausgegebenen Vorlesungen Hegel's über Aesthetik immer noch als ein Hauptwerk angesehen werden, in welchem man eine klare Entwicklung des Schönheitsbegriffes findet, wenn man aus demselben auch manchen abstracten Formalismus wegwünschen möchte. Der Begriff des Schönen, den man aus den Werken der genannten Männer gewinnt, stimmt auch mit dem überein, den sich jeder aus den Werken classischer Künstler, nicht bloß aus den Werken classischer Dichter, wie Homer, Sophokles, Shakespear, Göthe und Schiller abstrahiren kann, sondern auch aus den Werken classischer Maler, wie Rafael, und großer Componisten, wie Händel, Haydn, Mozart und Beethoven. Hiernach aber ist das Schöne weder eine bloße Nachbildung des Wirklichen in seiner zufälligen, endlichen und beschränkten Erscheinung, noch ein bloßes Phantasiegebilde, zu dem man sich emporschwingt, indem man das Wirkliche aufgibt; sondern das Schöne ist das Wirkliche in seiner Wahrheit. Alles Wirkliche trägt in sich seinen göttlichen Gedanken, seinen Begriff und ringt in seiner Weise danach, diesen zu realisiren. Gelingt es ihm nun, sich zu einer solchen Höhe des Daseins emporzuheben, daß seine individuelle Existenz ein vollkommener Ausdruck des inwohnenden göttlichen Gedankens ist, so ist es schön, wenigstens schön in seiner Art. Zur Schönheit gehört daher einerseits lebendige Individualität, individuelle Existenz, keine erträumte, sondern die natürliche und menschliche, die wir allein kennen; andererseits aber ist nur eine solche individuelle Existenz schön, die ihre ewige Bestimmung realisirt hat. In diesem Sinne kann schon ein Naturerzeugnis schön genannt werden, wenn seine individuelle Erscheinungsform ein vollendeter Ausdruck seiner Gattungsallgemeinheit ist, wie denn z. B. die meisten Pflanzen vorzugsweise dann schön sind, wenn sie blühen. Auch ein Mensch ist schön, wenn sein besseres Selbst — der von der Gottheit in ihn gelegte Gedanke, in seinem Leben einen individuellen Ausdruck gewonnen hat, der dem göttlichen Gedanken gleich ist. Aber auch schon eine einzelne Handlung ist schön zu nennen, wenn sich in ihr das sittliche Princip, welches den Handelnden getrieben hat, vollkommen verleiblicht und daher auch leibhaftig angeschaut wird. Nach diesen Bemerkungen über den Begriff des Schönen kann man nun den Begriff der ästhetischen Bildung, der oben als der Sinn für das Schöne gefaßt worden ist, näher als den Sinn für das Individuelle, welches seiner Idee entspricht, bestimmen; also theoretisch als ein Gefühl und Verständnis für solche Individuen, individuelle Existenzen und Erscheinungen, in denen ihr allgemeines Wesen realisirt ist, und praktisch in dem Takt und in der Fertigkeit, sein eigenes Leben so zu gestalten und zu entwickeln, daß es, obschon es das volle Gepräge einer natürlichen Individualität hat, doch ein vollkommener Ausdruck des Ewigen und Allgemeinen ist, welches jedes Menschenherz als seine letzte Bestimmung festzuhalten hat. Die ästhetische Bildung ist also nicht etwa eine Schwärmerei für das Unreelle, wie man sie bei den sogenannten Romantikern findet, sondern das lebendige Gefühl und Verständnis für das wahre Reelle, für das Reelle in seiner Integrität und Wahrheit, damit aber auch allerdings ein Verständnis von

dem Unvollkommenen, in so fern das Unvollkommene nur dann als solches erkannt wird, wenn man den Begriff des Vollkommenen als Maßstab daran legt. —

So sehr nun aber auch alles Wirkliche nach Schönheit d. h. danach ringt, eine individuelle Erscheinungsform zu erreichen, in welcher der Begriff, der die Seele des Wirklichen ist, sich gleichsam als sein anderes Selbst begrüßt, so sind die Bedingungen in der Regel doch nicht von der Art, um den Begriff eine vollendete Gestalt gewinnen zu lassen, so daß fast jedes Individuum in seiner Existenz hinter seiner Idee weit zurückbleibt und nur ein verkümmerter Ausdruck derselben ist, wenn auch der Kenner aus dem Fragment das Ganze sich heraus construirt. Das gilt schon von den Naturerscheinungen, obschon diese keinen freien Willen haben, sondern von einer unwiderstehlichen Nothwendigkeit bewußtlos gewirkt werden. In dieser Beziehung äußert Göthe in den Gesprächen mit Eckermann in seiner klaren Weise: „Ich bin keineswegs der Meinung, daß die Natur in allen ihren Aeußerungen schön sei; ihre Intentionen sind zwar immer gut, aber die Bedingungen sind es nicht, die dazu gehören, sie stets vollkommen zur Erscheinung gelangen zu lassen. So ist die Eiche ein Baum, der sehr schön sein kann, doch wie viele günstige Umstände müßen zusammentreffen, ehe es der Natur einmal gelingt, ihn wahrhaft schön hervor zu bringen." Dieses Zurückbleiben hinter dem Höhepunnete der Vollkommenheit, welcher Schönheit genannt wird, ist aber in dem Gebiete des geistigen Lebens ungleich häufiger und auffallender, als in dem Naturleben, weil geistige Individuen nicht bloß durch äußere Hindernisse in ihrer Entwicklung aufgehalten werden können, sondern besonders auch durch den Misbrauch ihrer Freiheit — durch Willensschwäche, Laster, Sünde und Bosheit — ihr Leben verschlechtern und verderben. Jeder Mensch ist ohne Zweifel deshalb auf die Welt gesetzt, um eine ganz bestimmte Idee zu realisiren. Aber wie wenigen Menschen gelingt es, dieses ideale Ziel zu erreichen! Entweder lastet die sie umgebende Wirklichkeit so mächtig auf ihnen und gewährt ihnen so wenig die Mittel zu ihrer sittlichen und geistigen Ausbildung, daß sie schon deshalb gleichsam geistige Krüppel bleiben, oder sie verunstalten durch ihre eigene Schuld das Urbild der Vollkommenheit, zu welchem sie berufen sind. Daher ist das erscheinende Naturleben und das erscheinende Menschenleben in der Regel nur ein sehr mangelhafter Ausdruck des Schönen. Die Intention zur Schönheit ist überall vorhanden, aber das intendirte Ziel wird selten oder niemals erreicht. Die Kunst ist es nun, die diesen Widerspruch, der zwischen der erscheinenden Bestimmtheit der Dinge und zwischen ihrer ewigen Bestimmung stattfindet, auflöst und Gebilde schafft, in denen die individuelle Existenz und ihr allgemeiner Begriff in voller Harmonie stehen. Die Künstler sind gleichsam die Propheten, die in den Intentionen der Dinge das Intendirte in seiner Vollkommenheit erschauen und zugleich die Gabe besitzen, dasselbe in Marmor oder Ton oder in Wort und Handlung rein und klar darzustellen. Ihre Werke sind individuelle Gebilde, in denen der Begriff realisirt wird, also vollendete Abbilder der Schönheit. Der bildende Künstler schafft Gestalten, die so sind, wie sie sein sollen, die dasjenige rein, bestimmt und klar darstellen, worauf sie von der Natur angelegt sind. Der Tonkünstler schafft solche Töne und Tonverbindungen, die einen reinen und vollen Ausdruck des idealen Gemüthslebens geben. Aber erst die Handlung ist die klarste Offenbarung des menschlichen Individuums nach seinen Gedanken, Gesinnungen und Zwecken und die Handlung verbunden mit dem Wort, welches theils selbst das geistigste Handeln theils der beredte Interpret des Handelns ist, gewährt den klarsten und innigsten Ausdruck des menschlichen Wesens und der menschlichen Individualität. Und dieses Element des Worts und der Handlung ergreift der Dichter, um das Schöne in seiner höchsten Vollkommenheit zu gestalten, d. h. dem Großen, Guten und Ewigen, was im Geiste lebt und treibt, einen adäquaten individuellen Ausdruck zu ertheilen.

Wie nun aber die Kunst das wahre Reich des Schönen ist, so steht auch die ästhetische Bildung mit der Kunst in der engsten Verbindung, so sehr, daß man die

ästhetische Bildung auch Kunst-Bildung nennen könnte. Vor Allem gibt sich die ästhetische Bildung wohl am klarsten durch das Verhältnis zu erkennen, in welches sich einer zu vollendeten Kunstwerken stellt. Wenn auch nur sehr wenige Menschen productive Künstler sind und als solche große Ideale schaffen und darstellen können, so ist es doch ein Erfordernis eines Gebildeten, das nachzuempfinden, was die Künstler in ihren Werken für alle Zeiten niedergelegt haben. Wer nicht im Innersten berührt, bewegt und erhoben wird, wenn er eine Madonna von Rafael anschaut, oder eine Symphonie von Beethoven hört oder Göthes Iphigenie liest, der wird schwerlich auf ästhetische Bildung Anspruch machen können, denn er zeigt kein lebendiges Gefühl für Werke, in denen sich doch die Idee des Schönen einen unsterblichen Ausdruck gegeben hat. Dieser Theil der ästhetischen Bildung besteht also in der Fähigkeit, sich mit dem Künstler, der das Kunstwerk geschaffen hat, gleichsam zu identificiren und die Anschauungen und Vorstellungen, die in dem Kunstwerke niedergelegt sind, rein, klar und vollständig in seiner Seele wiederklingen und sich entwickeln zu lassen. Aber wer in Bezug auf echte Kunstwerke ein sinniges Verständnis zeigt, der wird auch zu anderen Erscheinungen des Lebens, wenn sie auch kein vollkommener Ausdruck ihrer Idee sind, ein ganz anderes Verhältnis einnehmen, als der Ungebildete, und seine ästhetische Bildung auch dadurch beweisen, daß er die gewöhnliche unvollkommene Wirklichkeit mit dem Auge des Künstlers betrachtet, und in den Intentionen der Dinge und Verhältnisse die Ziele erkennt, die das Resultat der Bewegung sein müßten, wenn Alles so wäre, wie es sein sollte. Wem wäre die ästhetische Bildung in diesem Sinne z. B. nothwendiger, als dem Lehrer, der aus den oft so mangelhaften Aeußernngen seiner Zöglinge die Gestalt, auf welche sie angelegt sind, ihr Ideal ahnen und fühlen und danach seine Einwirkung auf dieselben einrichten soll? Ferner aber muß sich der ästhetisch Gebildete in Bezug auf sein eigenes Leben gleichsam als ein Künstler verhalten, indem er sein ganzes Sein und Erscheinen aus einem großen Principe heraus klar zu gestalten sucht. Es ist das die praktische Seite der ästhetischen Bildung, auf die schon im Eingange dieser Abhandlung hingedeutet worden ist. Es ist noch kein untrügliches Zeichen von einer gründlichen ästhetischen Bildung, wenn einer viel über das Schöne reflectirt und darüber spricht, vielmehr muß der Sinn für das Schöne zu einem lebendigen Gefühl geworden sein und sich daher als praktischer Trieb kund geben, Alles, was wir sind und haben, thun und treiben, so zu gestalten, daß es ein Spiegel werde, in dem sich die Idee unseres Wesens rein und klar abspiegelt und eine Identität unseres erscheinenden Seins mit dem in uns wirkenden göttlichen Gedanken hervortrete, die das Kriterium der Schönheit ist. Das Leben eines so Gebildeten müßte in seiner Totalität einem Kunstwerke gleich sein, welches in Allem, was ein räumlich begrenztes Dasein hat, nur schöne Gestalten und welches in seiner zeitlichen Succession eine große Handlung zeigte, in der sich, wie in einem schönen Gedichte, eine und dieselbe große Idee immer siegreicher geltend machte nnd zuletzt allen Widerstand überwände.

2. Verhältnis der ästhetischen Bildnng zu der wissenschaftlichen und moralischen. Den Unterschied, der zwischen der ästhetischen Bildung und zwischen der wissenschaftlichen und moralischen stattfindet, hat vielleicht niemand so scharf ausgesprochen als Schiller in seinen Briefen über ästhetische Erziehung und doch hat andererseits auch kaum ein Anderer den fruchtbaren Einfluß der ästhetischen Cultur auf die moralische und wissenschaftliche bestimmter hervorgehoben, als unser philosophischer Dichter. In der ersteren Beziehung sagt er unter Anderem: die Schönheit giebt schlechterdings kein einzelnes Resultat, weder für den Verstand noch für den Willen, sie führt keinen einzelnen, weder intellectuellen noch moralischen Zweck aus; sie findet keine einzige Wahrheit, hilft keine einzige Pflicht erfüllen — und doch sagt er weiter, daß man auch denen nicht Unrecht geben könne, die den ästhetischen Zustand für den fruchtbarsten in Rücksicht auf Erkenntnis und Moralität erklären, denn eine Gemüthsstimmung, die das Ganze der Menschheit (nämlich die Harmonie des geistigen und des sinnlichen Princips)

in sich begreife, müße nothwendig auch jede einzelne Aeußerung desselben, dem Vermögen nach, in sich schließen.

a) Was nun zuerst das Verhältnis der wissenschaftlichen und der ästhetischen Bildung betrifft, so unterscheiden sie sich von einander, wie die Ideen und das Ideale. Die Ideen sind das Allgemeine in den Dingen, welches in seiner Reinheit nur durch das Denken aufgefaßt werden kann; das Ideale aber ist gerade etwas individuelles mit der näheren Bestimmung, daß es das Vollkommenste in seiner Art ist oder daß es seinen Begriff vollkommen realisirt. Während also die Ideen für den Verstand und für die Vernunft sind, so fällt das Ideale oder das Schöne in die Anschauung, sei es die äußere Anschauung, die durch Auge und Ohr vermittelt ist, oder die innere Anschauung, die man auch die Einbildungskraft nennt. Die wissenschaftliche Bildung ist daher das Bewußtsein von allgemeinen Gedanken, Gesetzen und Regeln, während die ästhetische Bildung in dem Individuellen als solchem das Wahre und Vollkommene empfindet. Wenn sich die Wissenschaft auch auf etwas einzelnes und selbst sinnliches bezieht, wie z. B. die Naturwissenschaft, so kommt es ihr doch allein darauf an, in dem Einzelnen und Sinnlichen das Allgemeine, das Gesetz der Erscheinung für sich zu fassen. Wenn andererseits keine ästhetische Bildung gedacht werden kann, ohne allgemeine Reflexionen, wie denn ja die Sprache schon in dem Elemente des Allgemeinen sich bewegt; so besteht doch das specifische Merkmal der ästhetischen Bildung nicht in irgend etwas allgemeinem, sondern in individueller Anschauung, in dem Sinn für das Individuelle in seiner Integrität. Aber so verschieden auch die ästhetische und die wissenschaftliche Bildung sind, so stehen sie doch auch in lebendiger Wechselwirkung mit einander und sind so untrennbar mit einander verbunden, daß die eine ohne die andere kaum gedacht werden kann. Das Verständnis für die höchsten Ideen der Wissenschaft ist nur demjenigen erst recht möglich, der durch Beschäftigung mit Kunst und Poesie seinen Sinn für das Ideale bereits gebildet hat. Namentlich gewöhnt sich der Mensch durch das Studium vollendeter Meisterwerke der Poesie so allmählich und naturgemäß an das Allgemeine, daß es ihm dann nicht mehr schwer fällt, dasselbe für sich aufzufassen, wie es die Philosophie verlangt, und sich in diesem Elemente mit Freiheit zu bewegen. Wie das griechische Volk, welches die Grundlagen der echten Wissenschaft und Kunst gelegt hat, naturgemäß von der Kunst und Poesie zu der Philosophie und Wissenschaft fortschritt, so wird auch jetzt noch ein jeder durch das Morgenroth der Schönheit in das Reich der Wahrheit eintreten. Und bei der großen Fülle von Formen, in welche sich die Kunst, ganz der Vielgestaltigkeit des Lebens gemäß, auseinander gelegt hat, weiß sie eben so sehr dem kindlichen Bewußtsein die Ideen nahe zu bringen, als auch bei dem entwickeltsten Mann für sich ein lebendiges Interesse zu erwecken und zu erhalten. Es kann zum Beweis dieser Behauptung schon darauf aufmerksam gemacht werden, daß z. B. die Musik in Menschen aller Bildungsstufen, selbst solchen, die es niemals zu einer wissenschaftlichen Bildung bringen, ein Gefühl von dem Ueberirdischen und eine Sehnsucht danach zu erwecken im Stande ist. Namentlich aber hat die Poesie eine so unerschöpfliche Fülle von Formen, in denen sie das Unendliche gleichsam verleiblicht, daß sie als ein allgemeines Bildungsmittel angesehen werden kann, und auch den Boden für die reine Wissenschaft vorbereitet. Aber auch die eigentlich wissenschaftliche Thätigkeit bedarf fortwährend der Kunst, wenigstens der Kunst zu sprechen und zu schreiben, um das wissenschaftlich Erforschte in angemessener Weise darzustellen und es dadurch auch für Andere genießbar zu machen. Wie sehr ist es doch zu bedauern, daß so manche große Forscher in der Wissenschaft nicht in einem höheren Grade die Kunst verstehen, ihre Ideen zu veranschaulichen! Wie ganz anders würden sie wirken und das gesammte Volksleben bestimmen, während sie so in einsamer Höhe leben und von Wenigen verstanden werden! Insbesondere ist auch dem wissenschaftlichen Lehrer die ästhetische Bildung höchst wünschenswerth. Denn will er in die Tiefe wirken, so muß er es verstehen, seine Gedanken und Ueberzeugungen nach den verschiedenen Bildungs-

stufen der Schule, ja gewissermaßen auch nach den verschiedenen Schülern derselben Bildungsstufe zu individualisiren. Was man die Lehrmethode nennt, ist nichts Anderes, als eine Kunst, nämlich die Kunst, einen allgemeinen Inhalt so zu gestalten, daß derselbe dem Schüler faßbar werde und lebendiges Interesse gewähre. Aber diese Kunst wird derjenige am besten üben, der abgesehen von der gründlichen Kenntnis der Wissenschaft, die er lehren will, ein lebendiges ästhetisches Gefühl besitzt, welches ihn lehrt, das Allgemeine in der zweckmäßigsten Form zu veranschaulichen.

Dieses Wenige kann über das Verhältnis der ästhetischen Bildung zur wissenschaftlichen für pädagogische Zwecke genügend erscheinen.

b) Noch wichtiger aber ist es für den Erzieher, daß er ein klares Bewußtsein hat über das Verhältnis der ästhetischen Bildung zur religiösen und sittlichen, da man den letzten Zweck aller Bildung doch schließlich in echte Religiosität und Sittlichkeit zu setzen hat. Die sittliche Bildung bezieht sich aber zunächst auf den Willen und besteht im Wesentlichen darin, daß der Mensch seinen Willen mit Freiheit dem göttlichen Willen unterordnet. Es liegen demnach in diesem Begriff der sittlichen Bildung mehrere Momente, die wir alle sorgfältig zu beachten haben, wenn das Verhältnis der ästhetischen Bildung zur sittlichen in ein volles Licht treten soll. Zuerst gehört also zur sittlichen Bildung eine klare und entwickelte Erkenntnis des göttlichen Willens, sodann die herzliche Geneigtheit, denselben zu vollbringen, wozu denn endlich, wenn die Sittlichkeit nicht bloße Gesinnung bleiben und sich nicht bloß auf die einfache religiöse Tiefe beschränken, sondern sich im Leben realisiren soll, noch drittens die Fähigkeit und Fertigkeit kommen muß, die sittlichen Zwecke in den angemessensten Formen in der menschlichen Gemeinschaft zu realisiren. Wenn man die ästhetische Bildung erklären kann als den Sinn für das Schöne, so kann man die sittliche Bildung bestimmen als den Sinn für das Gute, in so fern das Gute nichts anderes ist als die freie Harmonie des menschlichen Willens mit dem göttlichen Wesen. Es geht schon aus diesen Bestimmungen hervor und die Erfahrung beweist es, daß die ästhetische Bildung die sittliche nicht nothwendig in sich zu schließen braucht und eben so wenig umgekehrt die sittliche die ästhetische. Es kann Menschen geben, die bis auf einen gewissen Grad ästhetische Bildung haben und doch Egoisten sind oder den sinnlichen Lüsten dienen. Umgekehrt kann ein im Wesentlichen ästhetisch ungebildeter Mensch sich doch mit Liebe nach den ihm klar gewordenen sittlichen Gesetzen richten und daher als ein sittlicher Mensch zu bezeichnen sein, so beschränkt auch die Sphäre seiner Wirksamkeit sein möge. Die Selbstüberwindung ist eine Haupteigenschaft des sittlichen Geistes und diese findet man in der That bei ästhetisch Gebildeten oft in einem sehr geringen Grade, da die ästhetische Betrachtung, wenn sie nicht durch andere Potenzen unterstützt wird, leicht den Willen erschlafft und das Wohlgefallen an dem Sinnlichen als solchem zu sehr in den Vordergrund treten läßt. Aber die wahre Kunst ist an solchen nachtheiligen Wirkungen völlig unschuldig; wo diese hervortreten, so entspringen sie entweder aus einem Misbrauch der wahren Kunst oder aus der Beschäftigung mit einer Scheinkunst, die vielleicht bis auf einen gewissen Grad die Form der wahren Kunst hat, aber doch im Widerspruch steht mit ihrem Wesen. So ist es ein Misbrauch der Kunst, wenn sie als ein Object des bloßen Genusses betrachtet wird, während nur die selbständige Verarbeitung des Gegebenen, die Reproduction eine gesunde Frucht bringen kann. So hat das bloße Lesen auch der besten vaterländischen Dichter leicht etwas erschlaffendes, wenn es auch eine gewisse ästhetische Cultur, z. B. eine gewisse Gewandtheit der stilistischen Darstellung verschafft; werden aber dieselben Schriftsteller nicht bloß einmal gelesen, sondern werden sie wiederholt betrachtet, nach den verschiedensten Gesichtspuncten bearbeitet und nach Stoff und Form zu einem lebendigen Eigenthum des Geistes gemacht, so wirkt ein solches Studium nicht bloß auf die ästhetische, sondern auch auf die sittliche Cultur vortheilhaft. Was aber zweitens die Scheinkunst betrifft, so rechne ich dazu vor Allem solche Gebilde, die sich den äußeren Schein der Kunst geben, während

ſie einen unſittlichen Kern in ſich tragen. Die wahre Kunſt ſtellt zwar auch das Unſittliche dar, aber eben als Unſittliches — alſo in ſeiner Nichtigkeit und Verwerflichkeit; aber die Afterkunſt übertüncht das Böſe, daß es einen gleißneriſchen Schein erhält, der ſchwache Gemüther verführt. Die wahre Kunſt iſt durch und durch ſittlich; denn ſie hat es mit der Veranſchaulichung der Ideen zu thun, die für den Menſchen einen ewigen Werth haben und ihm einen ewigen Werth geben, wenn er ſie lebendig in ſich anfnimmt und ſich zum Träger derſelben macht.

Wenn aber der Kunſt weiter vorgeworfen wird, daß ſie, wenn ſie auch nicht gerade unſittliche Elemente enthalte und daher demoraliſire, doch der Wirklichkeit entfremde und manchen ſchwachen Verſtand mit den bürgerlichen Einrichtungen uneins mache, weil es der Phantaſie der Poeten beliebte, eine Welt aufzuſtellen, worin Alles ganz anders erfolgt; ſo trifft auch dieſer Vorwurf nicht die wahre, nicht die claſſiſche Kunſt, ſondern dieſe führt gerade in die Wirklichkeit hinein, lehrt uns die Wirklichkeit verſtehen, ihre Tendenzen würdigen und nach ihrer Vollendung ſtreben; denn die claſſiſche Kunſt hat es nicht mit Phantasmen zu thun, ſondern mit der Wirklichkeit in ihrer Wahrheit. Dagegen möchte wohl der Vorwurf nicht abzuweiſen ſein, daß die ſogenannte romantiſche Kunſt, welche ihre Ideale nicht in der vollendeten Wirklichkeit, ſondern jenſeits aller Wirklichkeit ſucht, dem Leben entfremdet und eine phantaſtiſche Richtung begünſtigt, die ein energiſches Handeln unmöglich macht. — Wenn in dem Bisherigen ſchon im allgemeinen die Ueberzeugung ausgeſprochen worden iſt, daß die Kunſt mit der Moral in keinem Widerſpruch ſteht und eben ſo wenig daher die äſthetiſche Bildung mit der ſittlichen, ſo iſt damit übrigens noch nicht genug zum Lobe der äſthetiſchen Cultur geſagt, ſondern es muß hinzugefügt werden, daß dieſelbe als ein weſentliches Mittel zur Begründung der ſittlichen Bildung, ja ſogar als eine nothwendige Bedingung für die letztere angeſehen werden muß, wenn dieſe in ihrer Wirkſamkeit nicht auf ſehr enge Grenzen beſchränkt bleiben ſoll. Gehen wir auf die drei oben angeführten Momente der Sittlichkeit zurück, wonach die Sittlichkeit in der Erkenntnis des göttlichen Willens, in der Liebe zu ihm nnd in der Fähigkeit und Fertigkeit beſteht, denſelben in den vorliegenden Lebensverhältniſſen angemeſſen zu realiſiren; ſo wird man in allen drei Beziehungen den Werth der äſthetiſchen Cultur für die ſittliche Wirkſamkeit leicht erkennen.

Was zuerſt die Erkenntnis der Sittengeſetze betrifft, ſo findet man dieſelben allerdings in dem Evangelium nnd in den Briefen der Apoſtel vollſtändig ausgeſprochen; aber ſchon in der Religion findet ſich die Darſtellung dieſer Geſetze nicht immer in abſtracter Form, ſondern ſie werden zum Theil durch die Geſchichte, zum Theil ſelbſt durch elementare Kunſtformen veranſchaulicht. Zu dieſen Kunſtformen gehören z. B. die Parabeln, in denen uns ſo manche Ideen und Vorſchriften der Moral und Religion ſo verſtändlich werden, wie es durch die abſtracte Lehre nicht möglich wäre. So kann auch die Poeſie ein ſehr wirkſames Mittel werden, uns die ewige Gültigkeit der ſittlichen Principien zu veranſchaulichen, indem uns die ſiegreiche Macht des Guten und die nothwendige Selbſtvernichtung des Böſen thatſächlich vor Augen geſtellt wird. Wem ſollten nicht z. B. aus Shakespeares Macbeth die entſetzlichen Folgen eines maßloſen Ehrgeizes erſchütternd vor die Seele treten? Wer ſollte nicht aus Göthes Iphigenie auf Tauris die veredelnde und verſöhnende Kraft eines weiblichen Gemüths, dem ſittliche Hoheit und Wahrheit zur anderen Natur geworden iſt, lebendig erkennen?

Und liegt es denn zweitens nicht ſehr nahe, daß durch Gedichte, in welchen das Wahre und Gute in aller Anmuth und Würde thatſächlich entgegentritt, auch Neigung zum Guten und umgekehrt Abſcheu gegen das Böſe durch ſolche Gedichte erregt wird, in denen die Nichtigkeit als Nichtigkeit an Beiſpielen veranſchaulicht wird? Erkennen wir nicht unſere eigenen Thorheiten und lernen uns ihrer ſchämen, wenn uns in guten Luſtſpielen die herrſchenden Thorheiten der Zeit leibhaftig vor Augen geführt werden?

Doch iſt zuzugeben, daß die Erkenntnis des Guten und die Liebe zum Guten auch auf anderen Wegen und zwar zum Theil beſſer bewirkt werden kann, als durch die äſthetiſche Bildung; dagegen iſt die letztere in ſofern ein unentbehrliches Hülfsmittel für die moraliſche Cultur, als es nur dem äſthetiſch gebildeten Menſchen möglich iſt, ſeinen ſittlichen Geiſt auch nach außen hin in Bezug auf andere Menſchen ſicher und vielſeitig zu bethätigen. Man kann ſagen, daß auch der ungebildetſte Holzhacker ein ſittlicher Menſch iſt, wenn er dem Guten geneigt iſt und es in ſeinen Handlungen bethätigt; aber ſeine Bildung reicht eben nur für dieſen beſchränkten Berufskreis hin und in einem größeren würde er trotz der beſten Geſinnung nichts wirken können. Wird ein Menſch auf einen Standpunct hingeſtellt, wo er auf größere Kreiſe von Menſchen und verwickeltere Verhältniſſe beſtimmend einwirken ſoll, ſo muß er das Allgemeine in den verſchiedenſten Formen zu individualiſiren wiſſen und daher eine entwickelte äſthetiſche Bildung beſitzen, denn dieſe beſteht eben darin, das Allgemeine zu veranſchaulichen, die allgemeinen Zwecke für beſtimmte Lebenskreiſe angemeſſen zu geſtalten. Nur der äſthetiſch Gebildete hat einen lebendigen Sinn für das Individuelle und weiß, was für einen jeden gegebenen Fall ſich paßt und was nicht. Er weiß allein die edlen Geſinnungen in edlen Formen zu verkörpern und ſein ganzes äußeres Sein und ſeine Umgebung zu einem würdigen und ſprechenden Ausdruck ſeines Innern zu machen. Auch die unbedingte Gewalt über die Sprache und die Fähigkeit, den Verhältniſſen ſtets angemeſſen zu ſprechen, iſt eine Wirkung der äſthetiſchen Bildung und ohne Zweifel iſt die Sprache eine Hauptmacht für die ſittliche Wirkſamkeit eines Menſchen und das rechte Wort zur rechten Zeit geſprochen bewirkt Großes. Die kleinſten und geringfügigſten Dinge im Leben werden durch die äſthetiſche Bildung veredelt und die heiligſten und erhabenſten Verhältniſſe können allein durch die Kunſt und die Kunſtbildung ihre volle Kraft entwickeln. In letzterer Beziehung kann an die Kunſt erinnert werden, ſo fern ſie im Dienſte der Religion ſteht. Was wäre denn der Cultus ohne Poeſie, ohne Geſang, ohne Muſik, ohne die Kunſt der Rede, ohne ein dem Gottesdienſte entſprechendes Gebäude u. ſ. w.? Ohne Kunſt würde gar kein Cultus exiſtiren und er wird um ſo würdiger, um ſo bedeutungsvoller und um ſo wirkſamer, je mehr alle Künſte ihre Kräfte aufbieten, um dem Heiligen einen Ausdruck zu geben und je mehr die Theilnehmer die Kunſtbildung haben, die erforderlich iſt, um das Vorgeſtellte zu verſtehen und ſich dabei in angemeſſener Weiſe zu betheiligen.

Was aber die Veredlung auch des Gemeinſten durch die äſthetiſche Bildung betrifft, ſo kann an die ſchönen Worte erinnert werden, die Schiller in ſeinen äſthetiſchen Briefen darüber ſagt (23. Brief):

„Dieſe geiſtreiche und äſthetiſch freie Behandlung gemeiner Wirklichkeit iſt, wo man ſie auch antrifft, das Kennzeichen einer edlen Seele. Edel iſt überhaupt ein Gemüth zu nennen, welches die Gabe beſitzt, auch das beſchränkteſte Geſchäft und den kleinlichſten Gegenſtand durch die Behandlungsweiſe in ein Unendliches zu verwandeln. Edel heißt jede Form, welche dem, was ſeiner Natur nach bloß dient (bloßes Mittel iſt), das Gepräge der Selbſtändigkeit aufdrückt. Ein edler Geiſt begnügt ſich nicht damit ſelbſt frei zu ſein; er muß alles Andere um ſich her, auch das Lebloſe, in Freiheit ſetzen. Schönheit aber iſt der einzig mögliche Ausdruck der Freiheit in der Erſcheinung."

3. Mittel zur Erlangung der äſthetiſchen Bildung. Schon aus dem oben Geſagten geht hervor, daß die äſthetiſche Bildung vornehmlich durch die Beſchäftigung mit wahrhaft vollendeten Kunſtwerken erlangt wird. Zwar kann man ſich bis auf einen gewiſſen Grad auch durch die Anſchauung der Natur, die ſo viel Schönes darbietet, und durch die Beobachtung des menſchlichen Lebens, namentlich auch durch den Umgang mit gebildeten Menſchen den Sinn für das Schöne ausbilden und diejenigen ſind daher glücklich zu preiſen, die in dem Schooße gebildeter Familien aufwachſen und ſich ſo gleich von Haus aus an ſchöne Formen gewöhnen. Aber in dem Leben

der Natur und der Menſchen kömmt doch eben ſo viel, ja wohl noch mehr Häßliches vor, als Schönes. Die Muſter der Schönheit und der Maßſtab, wonach man das Schöne in den Erſcheinungen zu beurtheilen im Stande iſt, findet man nur in claſſiſch vollendeten Kunſtwerken, die die begabteſten Menſchen der gebildetſten Völker hervorgebracht und der Nachwelt überliefert haben. Wie wir das Licht des Geiſtes überhaupt nur dadurch in uns entzünden können, daß wir uns dem Geiſte, der uns in gebildeten Menſchen und in Werken des Geiſtes entgegentritt, mit Neigung hingeben, uns in ihn hineinleben und mit ihm gleichſam uns identificiren, ſo kann insbeſondere auch der Sinn des Schönen nur dadurch in uns recht entwickelt und ausgebildet werden, daß wir uns in wahrhaft ſchöne Werke einleben. In ſolche Werke führe man die Jugend, welche äſthetiſch gebildet werden ſoll, gründlich ein, mache ſie zum Gegenſtand ihrer vielſeitigſten Betrachtung und Bearbeitung und laſſe ſie ſich ſo fleißig und in ſo angemeſſener Methode mit ihnen beſchäftigen, daß ſie dieſelben äußerlich (mit den Sinnen und dem Gedächtnis) und innerlich (mit Geiſt und Phantaſie) in ſich aufnehmen und ganz und gar in denſelben einheimiſch werden. Durch eine ſolche liebevolle, ſorgfältige und zweckmäßig geordnete Beſchäftigung mit vollendeten Kunſtwerken, die den werthvollſten Inhalt in den ſchönſten Formen darbieten, geht dem Schüler allmählich ein Bewußtſeln und Verſtändnis und was noch mehr iſt, ein lebendiges, untrügliches Gefühl für das Schöne auf.

Das Schöne erſcheint aber in drei weſentlich verſchiedenen Formen: als Geſtalt, als Ton und als Wort und Handlung, wonach auch die Kunſt in drei Arten von Künſten zerfällt, nämlich in die bildende Kunſt, in die Tonkunſt und in die Dichtkunſt. Soll ſich die äſthetiſche Bildung daher nicht bloß auf eine Sphäre der Erſcheinungsweit beſchränken, ſondern univerſell werden, ſo muß jede von den genannten drei Künſten zu einem Unterrichtsmittel gemacht werden. Es iſt daher eben ſo herkömmlich als naturgemäß, daß in allen Schulen, die eine vollendete Ausbildung bezwecken, wenigſtens das Zeichnen, der Geſang und die Poeſie als Unterrichtsmittel benutzt werden. Auch die gymnaſtiſchen Uebungen können mit hieher gerechnet werden, in ſofern ſie auch dazu dienen, den Körper an eine gefällige Haltung und Bewegung zu gewöhnen und ihn überhaupt zu einem Organe und Darſtellungsmittel des Geiſtes zu machen, obgleich ſie zunächſt mehr nur auf Stärkung der Geſundheit und auf Entwicklung der körperlichen Kraft berechnet ſind. Mit dem Zeichnen ſteht auch das Schreiben in engſter Verbindung; denn das Schreiben iſt nicht bloß als eine mechaniſche Fertigkeit, ſondern auch als eine Kunſtfertigkeit anzuſehen und kann in ſofern mit Recht Schönſchreiben genannt werden, da es zweckmäßig behandelt ein ganz vorzügliches Mittel werden kann, um den Sinn für Ordnung, Sauberkeit, Symmetrie, gefällige Form und charakteriſtiſchen Ausdruck — alſo eine ganze Menge von ſehr weſentlichen äſthetiſchen Eigenſchaften zur Entwicklung zu bringen. Es hat ſich wie von ſelbſt gemacht, daß auch die beſchränkteſte Dorfſchule die drei erwähnten Erſcheinungsformen des Schönen: das plaſtiſche, das muſikaliſche und das poetiſche Element als Unterrichtsmittel in ihrer Art aufgenommen hat; das plaſtiſche Element wenigſtens in der Form des Schönſchreibens, das muſikaliſche mindeſtens als Choralgeſang und das poetiſche wenigſtens in der Geſtalt des geiſtlichen Liedes und leichterer epiſch-lyriſcher Formen, wie der Fabel. Aber die höhere Bildung unterſcheidet ſich auch dadurch von der Elementarbildung, daß in jener die entwickeltſten Kunſtwerke zur Anwendung kommen, um durch Beſchäftigung mit denſelben den Schüler eine klare und lebendige Anſchauung von dem Schönen gewinnen zu laſſen.

Was aber die Methode betrifft, nach der claſſiſche Meiſterwerke der Kunſt in der Schule zu behandeln ſind, ſo gilt für dieſe daſſelbe, was für alle Lehrmethode gilt, daß ſie nämlich theoretiſch und praktiſch zugleich ſein muß. Jede Art der Bildung iſt etwas allgemeines, eben ſo ſehr ein Wiſſen wie ein Können, und jede wahre Bildungsmethode iſt daher nicht bloß ein Aufnehmen, ſondern auch ein Verarbeiten und Ver-

wenden des Gegebenen. So besteht denn auch die Methode der ästhetischen Bildung nicht bloß in einer theoretischen Betrachtung des Schönen nach geeigneten Gesichtspuncten, sondern auch in der praktischen Nachahmung und Nachbildung desselben. Dieses gilt für alle Arten der Kunst, für die bildende Kunst, für die Musik und für die Poesie. Soll also einer ein Verständnis von den Schönheiten der Gestalt erlangen, so ist es allerdings zuerst nöthig, daß er wahrhaft schöne Gestalten sieht; schöne Gemälde, schöne Bildhauerarbeiten, schöne Gebäude, auch wohl schöne Gegenden u. s. w. Aber dieses Anschauen und Betrachten schöner Gestalten reicht nicht hin, sondern es muß damit die praktische Thätigkeit des Nachzeichnens und des Nachbildens in Verbindung treten. Wer einen Sinn für plastische Schönheit in sich ausbilden soll, wird wenigstens viel zeichnen müssen. Ohnehin lernt der Schüler erst dadurch die Gegenstände genau sehen und selbst die feinsten Unterschiede wahrnehmen, daß er sie zeichnet. Das bloße Sehen bringt uns die Dinge nur so in Bausch und Bogen zum Bewußtsein; durch das Zeichnen gewöhnen wir uns dagegen, alles Einzelne sorgfältig zu beachten und jeden Theil nach seiner Größe und Gestalt, nach Helligkeit, Dunkelheit und Farbe und nach seinem Verhältnis zu den anderen Theilen zu bemerken.

Aehnliche Bemerkungen gelten von der musikalischen Bildung. Wer das Schöne in den Tönen empfinden und verstehen soll, der muß nicht bloß viele classische Tonwerke hören, sondern selbst auch seine Stimme ausbilden und wo möglich auch ein Instrument lernen, weil ihn erst diese praktischen Uebungen recht in den Stand setzen, zu erkennen, worauf es dabei ankommt, und das Wesentliche von dem Unwesentlichen zu unterscheiden. Für die höhere Bildung wird daher wenigstens ein sorgfältig geregelter Gesangunterricht ein wesentliches und unentbehrliches Element sein; auch wird der Schulchor wirklich gediegene Tonwerke aufzuführen haben, damit die Schüler etwas Vollendetes zu hören bekommen; außerdem wird jede Gelegenheit, wo sie classische Musik hören können, zu benutzen sein.

Wie aber die Poesie das Ideal aller Künste ist, so wird sich auch die ästhetische Bildung besonders an classische Dichter, vor Allem an die des Vaterlandes, anzuschließen haben und es ist Sache des deutschen Lehrers, eine solche Auswahl von poetischen Meisterwerken zu treffen und durch Erklärung und Reproduction derselben mittelst der deutschen Aufsätze den Schülern so zum Eigenthum zu machen, daß sie nicht bloß Einsicht und Liebe zu dem wahrhaft Schönen gewinnen, sondern auch in ihren eigenen stilistischen Arbeiten einen gebildeten Geschmack an den Tag legen. **Deinhardt.**

Aesthetische Bildung in der Volksschule. — Indem wir dem voranstehenden Artikel noch diesen besondern folgen lassen, setzen wir dabei alles, was zum Begriff ästhetischer Bildung und zum Beweis ihrer Nothwendigkeit im Organismus menschlicher Gesammtbildung gehört, als schon gesagt voraus. Die Frage, ob das Volk einer solchen fähig und bedürftig, ob sie im Kreise des Volkslebens möglich und irgend welchen Erfolg versprechend sei, entscheidet sich für uns dadurch, daß wir in diesem Puncte so wenig als in irgend einem andern eine absolute Trennung zwischen Volk und Gebildeten zugestehen können; die christliche Auffassung des menschlichen Einzel- und Gesammtlebens, wonach „Allen geholfen werden soll," ist uns auch hier maßgebend. Wenn selbst die gelehrte Bildung, die Wissenschaft, nicht in sprödem Fremdthun gegen das Volk verharren kann, ohne sich selbst zu schaden; wenn selbst ihre Resultate nothwendig — sofern sie überhaupt wahr, d. h. Resultate wirklicher Wissenschaft sind — zuletzt in irgend einer Weise Gemeingut werden müssen: so ist dies mit dem, was dem Gebiete des Schönen angehört, darum noch viel mehr der Fall, weil dieses eine viel kürzere Reihe von Vermittlungen voraussetzt und viel directer auf den Menschen wirkt. Hat sich doch das Volk im Gebiete der Poesie sogar sein eigenes Verdienst und Recht, seinen eigenen Ruhm erworben, indem es bekanntlich eine Volkspoesie mit eigenthümlicher Qualität, im Unterschiede von der auf der Basis wissenschaftlicher Bildung oder höfischer Sitte beruhenden Poesie giebt; die letztere wird zwar nach üblicher Weise als Kunstpoesie bezeichnet,

aber mit Unrecht, da dem Volksepos, dem Volksliede der Kunstcharakter in hohem Grade zukommen kann, also nicht im Begriffe der Kunst, sondern einzig in der mehr oder weniger starken Einwirkung anderweltiger Bildungselemente auf die poetische Production der Unterschied liegt. (Ueber die Unterscheidungsmerkmale Beider vergl. Vilmar, Gesch. der deutschen Nationalliteratur, 6. Aufl. S. 54 ff. 319 ff. Vischer, Aesthetik §. 892. III. 2. S. 1354—1358.)

Christmann, der scharfe Kritiker des Pestalozzismus, hat die allzuweite Ausdehnung der Bildung auch in ästhetischer Hinsicht nach seiner Weise persiflirt; „ein Knabe", sagt er (Metakritik der Weltverbesserung ꝛc. S. 63), „soll im Zeichnen, Singen und andern Dingen einige Fertigkeit aus der Schule gebracht haben; aber laßt ihn erst einmal zwanzig Jahre ein Schlosser oder Grobschmied gewesen sein — dann bittet ihn um seine Cartons oder laßt euch eine Arie von ihm vorsingen . . . Wahrlich der Mensch ist einmal dazu bestimmt, des Tages Last und Hitze zu tragen; aber wenn er Abends ermüdet aus der Werkstatt in die Palästra des Lebens hinaustritt, so will ich euch sagen, was für ihn weit besser ist, als eine Sing- oder Zeichnungs-Akademie: gebt ihm einen Groschen zu Wein oder Bier, damit sich sein Geist im Gespräche mit andern Quiriten erheitere und so der sensus communis homogener Naturen sich reibe." Diese Auffassung ist im Laufe der Zeit schon dadurch, wenigstens in solcher Schärfe, zur Unmöglichkeit geworden, daß in der That mancher Schlosser oder Schreiner uns seine „Cartons" zeigen kann, d. h. das Handwerk in irgend einem Grade den Charakter einer Kunst angenommen hat. Und wenn auch ein rußiger Cyklop von der Feueresse her uns nicht etwa eine Bravour-Arie singen wird, so müßen wir doch wünschen, nicht nur, daß er fähig sei, ein nationales Kunstwerk, wie den Messias, mitzugenießen, sondern auch daß er am Gesang der Gemeinde im Cultus theilnehmen könne; das aber ist schon ein Stück ästhetischer Bildung. Daß aber solche ein absolutes Bedürfnis ist, geht weiter daraus hervor, daß selbst was dem Volke äußerlich so nahe ist, die Natur mit ihrer Pracht, ihm doch innerlich so ferne steht, daß dasselbe die Schönheit seiner eigenen Umgebung großentheils gar nicht gewahr wird und staunt, wenn Fremde darob in Entzücken gerathen. Man muß geradezu sagen: wo bei einem Volke, d. h. auch bei den niedern Schichten desselben, alle ästhetische Bildung fehlt, da ist eine allgemeine Rohheit oder (mehr passive) Stumpfheit vorhanden; soll diese gehoben werden, so ist die Bildung auch nach jener Seite nicht zu vernachläßigen. Es ist zwar auch in dieser Hinsicht gewiß und bewährt sich täglich, daß die christlich-religiöse Bildung, selbst wenn sie nicht speciell und mit Bewußtsein auf ästhetische Beziehungen mit eingeht, schon an sich auch ästhetisch wirkt; ein frommer Landmann sieht, weil er im blühenden Baum, im wogenden Saatfeld, im flammenden Sternenhimmel die Hand Gottes erkennt, auch das Schöne daran besser, als wem jene Anschauungsweise fehlt. Aber geleugnet kann auch das nicht werden, daß es eine Art der Religiosität gibt, die grundsätzlich dem Schönen abhold ist; daß somit auch die religiöse Bildung sich ihrer Aufgabe, zugleich ästhetisch zu bilden, bewußt bleiben muß. Beides hängt so nothwendig zusammen, daß insbesondere jener ästhetische Idealismus, wie er geschichtlich vorliegt (s. Schillers Briefe über ästhet. Erziehung, namentlich den neunten) sich völlig täuscht, wenn er — um mit Julius Müller, Lehre v. der Sünde I. 96 zu sprechen — „die Erhebung der Knechte zu Kindern des Hauses nicht, wie Christus Joh. 8, 35. 36. von der Erlösung durch den Sohn, sondern von einer ästhetischen Erziehung erwartete, und das der schönen Seele zuschob, was nur der heilige Geist zu wirken vermag." — In die Volksbildung auch das ästhetische Moment einzuführen, ist endlich auch dadurch zur pädagogischen Pflicht gemacht, daß durch dasselbe die Kunsttalente, die der Schöpfer bekanntlich nicht bloß den Sprößlingen der höheren Stände in die Welt mitzugeben pflegt, auch im Schooße des Volkes desto eher geweckt werden, was selbst wieder auf die Entwicklung der Kunst, auf ihren volksthümlichen und dadurch um so gesunderen Geist einwirken muß. Da

nun die Volksbildung im Ganzen zunächst Sache der Volksschule ist, so fragt es sich, welche Mittel dieser für jenen Zweck zur Verfügung stehen.

Das Allererste, darum aber nicht gering Anzuschlagende, ist, daß der Lehrer an dem Schüler nichts positiv unsauberes und häßliches duldet. Wer ungewaschene Hände bringt, wird zum Brunnen geschickt; wer ungekämmt kommt, muß erst nach Hause. Daß die Kleidung sehr oft in Folge der Armut abschreckend aussieht, können wir nicht ändern; aber daß das Kind wenigstens in so weit sauber ist, so weit die Sorgfalt auch der ärmsten Mutter dies bewerkstelligen kann, das muß schlechterdings gefordert werden. (Vergl. hiezu den Art. Anstand.) Wer an sich selbst einmal gewöhnt ist, Häßliches vom Sauberen zu unterscheiden und Jenes nicht zu dulden, der geräth schon weniger in Gefahr, daß ihm jener Unterschied überhaupt aus dem Bewußtsein schwinde. Dasselbe gilt von den Büchern und Schreibheften; mit aller Strenge ist die möglichste Sauberkeit derselben zu fordern. Ebensogewiß ist aber, daß dann auch das Schulzimmer nicht unsauber sein, keine Spinnengewebe an den Wänden hängen, kein Unrath und kein Hausrath darin geduldet werden darf. Jeder Schmuck desselben durch Gaben der Natur (Blumen in den Fenstern) und der Kunst ist willkommen, und wäre bei gutem Willen der Gemeinden, der Eltern, der Lehrer leicht zu beschaffen.

Nun lehrt aber weiter die Erfahrung, daß der tiefere, dauerndere Sinn für das Naturschöne immer erst auf einem Umwege, nämlich mittelst der Kunst, zu wecken ist. Wer nie eine Landschaft im Gemälde gesehen und bewundert hat, wird auch die schönste Landschaft, die herrlichsten Linien eines Gebirgszuges, die prächtigste Gruppirung von Berg, Thal, Fluß und Wald gar nicht oder höchst oberflächlich bemerken. Hiefür nun hat die Volksschule allerdings die Mittel nicht; zu einem Zeichnungsunterricht wird es in ihr so bald noch nicht kommen und daß irgendwo ein schönes Landschaftsbild in Oel dahin sich verirrt hätte, erinnern wir uns nicht, gehört zu haben. Aber, was Letzteres anbelangt, so sollten dieselben Bilder, die wir für einen lebendigen Unterricht in der biblischen Geschichte, auch für den naturgeschichtlichen Unterricht wünschen müssen, zugleich obigem Zwecke dienen; wenn sie hiezu irgendwie brauchbar sind, so ist es Sache der Lehrer, sie dazu auch zu benützen. Dann erst kann auch sein Wort, wenn er auf einem gemeinsamen Spaziergange die Kinder auf die Schönheiten einer Gegend aufmerksam macht, Wirkung haben. Wo die örtlichen Verhältnisse, namentlich die Kirchen durch ihre Bauart, ihre Ausschmückung, ihre Monumente ꝛc. Objecte für ästhetisches Anschauen darbieten, dürfen dieselben nicht unbenützt gelassen werden. Statt des Zeichnens haben wir nichts als die Kalligraphie, die wir ebenfalls als eines der Mittel für unsern Zweck ansehen; doch sollte sich in irgend einer Weise — sei es unter dem Anschauungsunterricht, sei es in einem Cursus von Formenlehre, einem pestalozzischen ABC der Anschauung, oder sei es auch nur gelegentlich — dazu Zeit finden lassen, wenigstens die Grundformen aller räumlichen Gegenstände — Linie, Winkel, Dreieck, Quadrat und Rechteck, Kreis und Ovallinie — unterscheiden und zeichnen zu lehren.

Zugänglicher für die Volksschule, ja in einem weiten Kreis ihr offen ist das Gebiet der Tonkunst, vorzugsweise der Gesang — neben welchem es immerhin von hohem Werthe ist, wenn der Lehrer die begleitende Violine so spielt, daß das Gehör der Kinder nicht gegen das Häßliche abgestumpft wird, sondern das Schöne eines reinen, getragenen Tones fühlen lernt, oder wenn er seine Orgel so zu spielen versteht, daß auch die jungen Hörer gefesselt werden. Ein kräftiger, aber reiner Gemeindegesang ist vieler Orten fast die einzige Kunstanschauung, die der Volksjugend zu Theil wird; das Schöne desselben kommt freilich den Kindern noch weniger als den Alten von selbst zum Bewußtsein, aber man muß sie dazu bringen.*) Wir begnügen uns, den Gesang hier

*) Dem Verf. obiger Zeilen ist die Art, wie dies zu Stande kommt, durch seine eigne Erfahrung deutlich geworden. Als Vicar in einem großen Pfarrdorf leitete er mehrere Jahre lang einen kirchlichen, aus der Landjugend gesammelten Gesangchor. Eines Sonntags befanden sich

nur erwähnt zu haben, da dem Unterricht in demselben ein eigener Artikel gewidmet werden muß; hier stellen wir vorerst bloß fest, daß als Zweck dieses Unterrichts nicht bloß die Befähigung für den Gottesdienst und die Schulandacht, sondern ebenso die ästhetische Bildung im allgemeineren Sinne anerkannt und deshalb auch auf die feineren Requisite des musikalisch Schönen, wie namentlich reinen Brustton, reine Aussprache u. s. w. gedrungen werden muß.

Theils mit dem Gesang, theils ohne ihn (wiewohl immer besser mit als ohne) tritt die Poesie in den Lebenskreis der Volksschule ein. Zunächst geschieht dies in kirchlichem Gewand und für kirchliche Zwecke; aber das Kirchenlied, wie sich zu Zeiten sogar alle wahre Poesie in dasselbe geflüchtet hat, ist eine so reine, edle Form des Schönen, daß wir ebendarum viel weniger nöthig haben, uns nach anderer Poesie für die Volksschule umzusehen, als etwa der katholische Pädagog dies thun muß. Letzterem fehlt ebenso ein weiterer Schatz hoher Poesie, nämlich der Psalter in der Muttersprache, der ebenfalls sich neben seinem nächsten religiösen Zwecke für den hier besprochenen Bildungszweck verwenden läßt. Indessen soll damit anderer, d. h. weltlicher Poesie der Weg in die Volksschule nicht abgeschnitten sein; aber dessen, was auch unter dem Werthvollen sich für sie eignet, ist verhältnismäßig nicht sehr viel, da begreiflich alles Erotische ausgeschlossen sein muß, andererseits aber doch nur Volksthümliches aufgenommen werden kann. (S. Weiteres in dem Art. Poesie.) Gedichte, wie Ludwig Uhlands Döffinger und Reutlinger Schlacht, Schwabs Urahne, Großmutter, Mutter und Kind, Verschiedenes, was sich z. B. in L. Kellners Sammlung: „die Poesie in der Volksschule" findet, — solche Sachen, von den Kindern mit Lust memorirt und mit Ausdruck recitirt, sind für jede Volksschule eine Zierde, können auch von jeder Volksschule unter guter Leitung dazu gemacht werden. Allerdings ist für alle diese Dinge, weltliche und geistliche, biblische und kirchliche Poesie gutes Recitiren, worin der Lehrer vorangehen muß, um den Kindern das Ohr dafür zu öffnen, wesentlich; ebenso, daß der Lehrer sowohl auf die metrischen, überhaupt formellen Schönheiten, als auf das Schöne des Gedankens, z. B. eines Bildes, aufmerksam macht, den poetischen Ausdruck mit dem prosaischen vergleicht u. s. w. Von selber werden sich daran auch Bemerkungen über verschiedene Dichtungsarten anschließen.

Endlich aber dient unserem Zweck auch die Prosa. Alles Gelesene, je besser es ist — also in allererster Linie die h. Schrift in Luthers Sprache selber, in zweiter Linie auch was das Lesebuch aus guten Schriftstellern darbietet — läßt sich neben dem sachlichen und sprachlichen Gebrauch oder vielmehr zugleich mit dem letztern dazu benützen, den Kindern das Schöne in Sprache und Ausdruck, überhaupt an allen Seiten guter Prosa fühlbar zu machen. Die Probe hievon und zugleich die Befestigung und Weiterförderung in dieser Empfänglichkeit für das Schöne ist die eigene, schriftliche Production, wie noch unmittelbarer der mündliche Ausdruck im ganzen Verkehr, der zwar seine Natürlichkeit nicht verlieren, nicht z. B. durch ein erzwungenes Hochdeutsch auf Stelzen gestellt werden, aber doch wenigstens negativ auch unter ästhetischer, wie unter sittlicher Zucht stehen soll. — Was eigene poetische, überhaupt künstlerische Production der Kinder betrifft, so werden darüber die Artikel Poesie, Kunst ꝛc. das Nöthige enthalten. **Palmer.**

Astronomie, s. Geographie.

Athenäum, s. Belgisches, Holländisches Schulwesen.

Atlanten, s. Landkarten.

Atlas, historisch-geographischer, s. Geschichte.

aus Veranlassung einer Hochzeit viele Gäste aus einer etliche Stunden entfernten Landgemeinde in der Kirche. Alsbald äußerte sich die vox populi: man habe gleich gemerkt, daß so viele Fremde da seien, der Gesang (d. h. der Choral der Gemeinde) sei nicht so schön gewesen wie sonst. Hier war also jenes Bewußtsein eingetreten.

Auctorität. Es iſt göttlicher Wille und menſchliches Bedürfnis, daß in der Geſellſchaft Auctorität vorhanden ſei, d. h. berechtigtes Anſehen gewiſſer Perſonen gegenüber den anderen. Jener Wille ſpricht ſich am einfachſten in dem vierten Gebot aus, welches Vater und Mutter ehren heißt und damit dem Familienleben die Stütze einer Auctorität verleiht, welche ſofort durch naheliegende Analogie auf diejenigen, welche an der Eltern Statt ſind, Vormünder, Pfleger, Lehrer ꝛc., ferner auf die in einer Volksfamilie, im Staat, als die Väter Stehenden, d. h. auf die Obrigkeit übertragen wird. Nach den Grundſätzen der hl. Schrift ſtützt ſich alſo jene Stütze des menſchlichen Zuſammenlebens ſelbſt wieder auf das Fundament des Willens Gottes und es gehört zu den religiös geheiligten Pflichten, die Auctoritäten zu reſpectiren. Gleichwie aber alle göttlichen Gebote mit der Pflicht immer zugleich eine Wohlthat den Menſchen bringen, ſo auch jenes, durch welches Auctorität eingeſetzt wird; denn darauf ſtützen ſich Ordnung und Frieden in der menſchlichen Geſellſchaft, und was die Unmündigen und Unreifen betrifft, ſo iſt für ſie die Ehrerbietung und der Gehorſam gegen die ihnen Vorgeſetzten zugleich eine weſentliche Unterſtützung ihres geiſtigen Wachsthums, ein Hülfsmittel zum eignen Reifwerden.

Schon hieraus folgt, daß Auctorität für die dazu Berechtigten nicht etwas Willkürliches iſt, womit ſie nach Belieben ſchalten und walten könnten, ſondern ein ihrer Pflicht anvertrautes Gut, das ſie zum Wohle der Untergebenen zu verwenden und wofür ſie als die Haushalter dem Herrn, der die Aemter austheilt, Rechenſchaft zu geben haben. Misbrauch deſſelben iſt Verſündigung gegen Gott, der es giebt, und gegen diejenigen, zu deren Beſtem er es giebt. Ebenſo wenig iſt der Nichtgebrauch zu rechtfertigen, das Wegſchenken oder Wegwerfen des Anſehens und der verliehenen Macht, was entweder aus Mangel an Muth oder aus misverſtandener Liberalität geſchieht; denn die Auctorität iſt als eine Stiftung oder Erbe zu betrachten, gleichſam ein ſociales Fideicommiß, in deſſen Nutznießung die gegenwärtigen Inhaber eintreten, deſſen Erhaltung vielmehr ſie dem jetzigen und dem kommenden Geſchlechte ſchuldig ſind.

In abgeleiteter Weiſe kommt Auctorität dem von Menſchen Hervorgebrachten zu: in der bürgerlichen Geſellſchaft den Geſetzen, in der gelehrten Welt den Schriften anerkannter Fachmänner. Auch kann jene als eine rein perſönliche zur Geltung gelangen: in dem Gewicht eines rechtſchaffenen und verſtändigen Mannes, das er ſich, abgeſehen von der objectiven Auctorität einer amtlichen Stellung, durch ſeine Eigenſchaften erwirbt. — Wie ſtark man übrigens das göttliche Recht der Inhaber des obrigkeitlichen Anſehens in der Geſellſchaft betonen muß, ſo giebt es doch in der That ohne den Hinzutritt der ſubjectiven Qualification keine lebendige und wirkſame objective Auctorität; vielmehr hat letztere durch die Perſönlichkeit ihrer Träger ſich zu bethätigen, ſie iſt ein Gefäß, das von dem Sein und Thun der Menſchen, welchen es anvertraut ward, die Füllung erwartet; ihr Scepter will nicht ein dürrer Stecken ſein, ſondern ein grünender Aaronsſtab. Um Ehrerbietung anzuſprechen, muß man ehrenwerth ſein, und das vierte Gebot giebt ſtillſchweigend ebenſo den Eltern, Lehrern, Obrigkeiten ihre Pflichten an, wie lautredend den Kindern und Unterthanen. Das Obenanſein hat immer mit einem Voranſein in bekräftigende Verbindung zu treten.

Vergegenwärtigen wir uns nämlich, wie Auctorität wirkt, ſo finden wir dieſes Doppelte, daß ſie ein beugendes und ein ziehendes Moment hat; in beiden zuſammen liegt ihr pädagogiſcher Werth, und keines von beiden kommt zur entſprechenden Wirkſamkeit ohne jenes Voranſein derer, die obenan ſind. So iſt es im Staatsleben, da die Intelligenz und der muthige Wille der Regierenden die Staatsidee zu realiſiren haben durch Repreſſion des Schädlichen, — Unordnung, geſetzwidriger Wille, Unbotmäßigkeit — und durch Weckung und Förderung der guten Elemente, was ohne eigene Liebe und Begeiſterung und ohne vorbildlichen Patriotismus nicht möglich iſt. So iſt es in Haus und Schule. Denn vor dem gefühlten Uebergewicht des Erziehers hat ſich das Gemüth des Zöglings zu beugen, und an ſeinem Vorbild ſich hinaufzuranken.

Es ist das Gefühl einer geistigen Ueberlegenheit im Wissen und Können, was in dem Kinde staunendes Hinaufsehen an dem Manne, der es die Elemente lehrt, in dem Jüngling Bewunderung gegen den Meister, der ihn in die Wissenschaft einleitet, und es ist das Gefühl einer sittlichen Ueberlegenheit, was in dem Zögling Gehorsam und Ehrfurcht hervorruft. Das Ziehende liegt dabei einerseits eben schon in diesem Gehorchen und Hinaufsehen, in der unmittelbaren Empfindung des Uebergewichts, dadurch das Sollen zwar zunächst als ein Müssen in das Gemüth tritt, aber mit der Kraft des Anstoßes vorwärts treibt; andrerseits in dem Vorbildlichen, was die Persönlichkeit des Lehrers in den Augen des Schülers hat, dadurch der Eifer des Hinanstrebens zu des Lehrers Wissen und Können erwacht und das Müssen in das Wollen übergeht. Erziehung besteht in dem Miteinander und Ineinander dieses Zwiefachen: Beugen und Ziehen, als wodurch die Gemüthskraft des Zöglings zusammengehalten, gespannt und in die Thätigkeit der Entwicklung gebracht, wodurch der Macht der sündhaften Natur gewehrt, das Böse niedergehalten, das Bessere hervorgelockt und angetrieben wird. An der Auctorität des Erziehers und Lehrers liegt daher ein gut Theil des Erfolges, welchen Unterricht und Erziehung beabsichtigen und es ist derselben ein hoher pädagogischer Werth zuzuschreiben.

Dieser pädagogische Werth der Auctorität ist jedoch keineswegs ein unbestrittener und er hat sich gegenüber von scheinbar gewichtigen Einwürfen zu rechtfertigen. Kurz gefaßt sprechen letztere sich in der Besorgnis aus, es komme durch jene ein fremdes, dunkles Element in das Gemüth, sie schade der selbständigen Aneignung im Lernen, wie überhaupt der Entwicklung der Eigenthümlichkeit, wirke also widernatürlich, der Persönlichkeit feindselig und bringe den Menschen in die Gefahr einer immerwährenden unwürdigen Geistesabhängigkeit von Andern. Rousseau hat diese Besorgnisse zuerst in die Doctrin eingeführt und im schärfsten Gegensatz gegen die frühere Auctoritätspädagogik die Theorie der Selbständigkeit aufgestellt. „Der Zögling wisse nichts, weil ihr es ihm gesagt, sondern weil er es begriffen hat, er lerne die Wissenschaft nicht, er erfinde sie. Wenn ihr ihm je eine Auctorität statt der Gründe gebt, so wird er nicht mehr selbst denken, sondern das Spielwerk fremder Meinungen sein.“ — „Das Kind thut nichts auf's Wort, ihm ist nur das gut, was es selbst als gut erkennt. Ihr raubt ihm durch eure Weise den Mutterwitz, ihr gewöhnt es, sich immer leiten zu lassen, nur eine Maschine in Anderer Händen zu sein. Vom Kinde Gelehrigkeit verlangen, heißt verlangen, daß es erwachsen leichtgläubig werde und sich am Narrenseil führen lasse. Es hilft nichts, dem Knaben zu sagen: man befehle ihm etwas zu seinem eigenen Besten, später werde er das einsehen. Das heißt jedem Schwärmer, Charlatan und Betrüger in die Hände arbeiten, welcher den Knaben in spätern Jahren in sein Netz locken will.“ So Rousseau. (Raumer, Gesch. d. Päd., II. S. 248. 250.) Man muß sich vorhalten, welchen Bankrott das alte Auctoritätsprincip damals und in jenem Lande, für welches Rousseau schrieb, zur Zeit Louis XV. gemacht hatte, um seine Worte für möglich zu halten und den Eindruck seiner Grundsätze auf die Gesellschaft zu erklären. Man darf aber darüber nicht vergessen, daß mit Rousseau zugleich jenes Pädagogisiren am Schreibtisch begonnen hat, welches sich menschliche Natur aus eigenen Gedanken construirt und Erziehungsideale aufstellt, ohne die Sorge, ja ohne auch nur den eigenen Wunsch der Realisirung zu hegen, jenes Pädagogisiren, welches, wie bekanntlich sein geistreicher Erfinder leibhaftig gethan, die eigenen Kinder in das Findelhaus giebt, d. h. Erziehungsgedanken auf den Markt der Literatur und unter die Leute hinein wirft, kommen sie davon oder sterben sie. Niemand auch hat wie Rousseau das obzwar vielfach nachgeahmte Geschick, in plastischer, runder Form das Ungeheuerliche zu sagen, das einzeln Richtige zu einem Schein des Allgemeinen aufzublähen und dennoch die innere Misgestalt des Gedachten mit dem blendenden Leib geistreicher Rede zu umgeben. So spricht sich denn auch in den citirten Worten Rousseau's ein einzeln Richtiges mit der Uebertreibung in's Allgemeine hinauf aus. Was am Schluß des Unterrichts und der

Erziehung zu resultiren hat — Eigenthümlichkeit, Selbständigkeit, das legt er als Fertiges in den Anfang und die Methode; den Abweg des Auctoritätsglaubens — die geistige Leibeigenheit stellt er als den nothwendigen Weg desselben dar; um den moralischen Gefahren der Abhängigkeit auszuweichen, postulirt er eine psychologische Unmöglichkeit und baut auf diesen Sand das Lustschloß des von jedem Schüler verlangten Erfindens der Wissenschaft, des Gutwerdens aus dem eigenen Innern heraus ohne die Zucht fremder Auctorität. Viele didaktische Mühsal ohne Frucht verdankt die nachfolgende Zeit der die Kindesnatur miskennenden Verwechslung zwischen Ergreifen und Begreifen, jenes auf Auctorität vorangehend, bis dieses nachfolgt und den Besitz in Eigenthum verwandelt; und viele pädagogische Rechnung ohne den Wirth gemacht, also mit Schaden und Schrecken am Ende, stellt sich durch das Ignoriren desjenigen Werthes heraus, welcher dem beugenden Element in der Auctorität beizulegen ist, d. h. der Zucht, die auch in der Kindesnatur eine mit der Sünde behaftete erblickend immer zugleich dem verkehrten Willen entgegenarbeiten muß. Es tritt überdies jene unpsychologische Theorie nicht bloß der Auctorität der Personen, sondern auch einer ganz objectiven zu nahe, nämlich durch Geringschätzung der Regel und der damit verbundenen Vernachläßigung der Uebung, anstatt welchen naturgemäßen Unterrichts, der der Natur vorauseilende gewählt wird, alles zum Voraus begreiflich machen zu wollen, womit aber viele Zeit und Worte verschwendet werden und dennoch oder vielmehr eben deswegen nichts bleibendes in den Grund der Seele sich legen, noch eine klare Gestalt in derselben aufgehen kann. Das Werden bildet sich an und nach Gewordenem, das im Fluß Befindliche gestaltet sich an dem Festen, darum muß Festigkeit, Auctorität der Regel für's Lernen, des Gesetzes für's Thun, Auctorität des Lehrers für beides sein, wenn der Fluß des kindlichen Gemüthslebens in einen Guß, zu Gestaltung und zuverläßigem Wesen gelangen soll.

Das aber ist ebenso entschieden zu erkennen, und hierüber das Bewußtsein geweckt zu haben, bleibt ein Verdienst der mit Rousseau begonnenen pädagogischen Strömung, daß des Lehrers, wie überhaupt jede Auctorität ihren Zweck nicht in sich selbst hat. Gleichwie der in Regeln Geübte später zur Einsicht in die Regeln selbst und somit wirklich in das Miterfinden der Wissenschaft muß gelangen können, daher nur solches zur Regel werden darf, was eine abbrevirte Vernunft ist, nicht aber was gar keine Vernunft hat; so muß auch die Auctorität des Erziehers über sich selbst hinauszuführen die Anlage haben, es muß dasjenige, was er sagt und will, im Stande sein, dem an seiner Wirksamkeit Heraufreifenden als in sich selbst wahr und gut sich zu erweisen. „Wir glauben nun fort nicht um deiner Rede willen; wir haben selbst gehört und erkannt" (Joh. 4, 42.), darauf ist hinzuarbeiten. Daher das gewaltthätige und plumpe Pochen auf Ansehen und Gehorsam, jenes stat pro ratione voluntas in der häuslichen Erziehung wie in der Schule nur Auctorität zerstörend wirkt, wie auch im Staate die obrigkeitliche Auctorität gleichermaßen durch Misbrauch wie durch Nichtgebrauch sich selbst im Wege ist. Was dem Lehrer seine Schüler jetzt glauben, das muß ihnen als Männern einst wahr sein können; er hat seine Ansehensberechtigung nur für die Wahrheit und also ist sie auch nur aus der Wahrheit zu schöpfen; desgleichen was der Erzieher ihnen als Pflicht vorhält, und so energisch letzteres nach Umständen zu geschehen hat, es darf nicht als dunkle Naturmacht sich durchsetzen wollen, sondern muß von der Idee des Guten durchleuchtet sein, Anziehung für das dämmernde Licht in dem Gemüth des Zöglings haben. Hier nun liegt die Gefahr des Auctoritätsprincips, daß die Ungeduld oder die Selbstsucht der Mündigen sich desselben wider die Unmündigen bemeistert, wodurch dann zwar gebeugt, aber nicht gezogen, also im Grunde nur gepreßt wird. Man kann damit Devotion erzwingen, aber keinen Gehorsam, und die gewaltthätig gespannte Feder schnellt nach dem Aufhören des Drucks mit desto roherer Kraft empor. Indessen bei uns in Deutschland ist die Gefahr nach dieser Seite hin nicht die größere, eher die nach der entgegengesetzten, daß man sich nämlich, sei's aus theoretischem Irr-

thum, sei's aus angeborner Weichheit, scheut, mit der Auctorität im Erziehen und Regieren Ernst zu machen, und nur fast wie mit einem bösen Gewissen der anvertrauten Gewalt sich bedient. Schleiermachers Wort: „je mehr einer strebt, durch Gewalt auf andere zu wirken, um desto deutlicher zeigt er, daß er Vernunft und Liebe, wodurch allein der Mensch gelenkt werden soll, nicht anzuwenden weiß;" dürfte wohl den theoretischen Grundgedanken dieser unserer Art aussprechen, der es daher auch als ein Räthsel erscheint, daß in dem freien England der Strick eine so große Rolle bei der Erziehung der Jugend spielen soll und zwar der züchtigende Strick neben dem Gewährenlassen mancher natürlichen Ausbrüche des jugendlichen Uebermuths. (Vgl. Wiese's Briefe über das englische Erziehungswesen.) Aber es muß die Jugend fühlen lernen, daß es eine Macht giebt, an der sich endlich ihr Wille bricht, es mag ihr gefallen oder nicht, und es ist nicht richtig, die Gewalt als in unverträglichem Gegensatz zu Vernunft und Liebe stehend anzusehen; vielmehr wird die Anwendung von Gewalt zum Vernunftgebot und zur Liebespflicht überall, wo es gilt, dem bösen Willen, der keine Vernunft annehmen mag, entschieden zu wehren, und nur desjenigen Gebrauchs von der Gewalt, welcher aus Mangel an Liebe und aus Unvernunft hervorgeht, ist sich zu schämen. Knaben wie Männer behandeln, schlägt ausnahmsweise bei feineren Naturen nicht zum Uebel aus, sonst wird es eher hindern, daß aus Knaben Männer werden, weil kein Fruchtholz reift, wenn man dem Baum seine Wasserschoßen zu beschneiden versäumt. Aber das einseitige und gewaltsame Vorschlagen des beugenden Moments in der Auctorität kann leicht das zärtere Menschliche zurückdrängen, während es etwa bei zäheren Naturen männliche Thatkraft spannt. Es kommt also auf die Vermeidung der Extreme, auf die Gewinnung der gerechten Mitte an, um einerseits das Inhumane abzuhalten, andererseits das weichliche schlotterige Wesen nicht zu begünstigen, und da werden wir Deutsche gestehen müssen, daß die Fehler unserer Erziehung, zumal unter den gebildeten Ständen, eher nach der letztern Seite hin zu Tag treten, und daß unsere humanere Art, die Jugend zu behandeln, immerhin es ertrüge, wenn wir dem Auctoritätsprincip und zwar dem beugenden Moment an demselben mehr Einlaß gewährten. Entschieden falsch ist wenigstens die Annahme, daß durch möglichstes Gewährenlassen der natürlichen Individualitäten kräftige Persönlichkeiten entstehen; solches geschieht nur in außerordentlichen Fällen, während in der Regel bei dieser Erziehungsmaxime die sittliche Kraft aus Mangel an Gegendruck nicht zur Spannung gelangt, das innere Leben etwa frühe Blüthen treibt, die aber wenig Frucht ansetzen. Aus den ungezogenen, meisterlos aufgewachsenen jungen Leuten pflegen anspruchsreiche aber willensarme Menschen zu werden, deren die Gesellschaft zu ihrem Schaden voll ist. Erfahrung lehrt, wie oft und viel unter dem Joch einer rauheren Zucht ein recht tüchtiges Leben sich vorbereitet und schlichte Väter durch die Entschiedenheit ihres Willens glücklicher erziehen, als hochgebildete bei mangelnder Energie. Denn in der Kindesnatur das mit ihr verbundene Böse nicht aufkommen lassen, wirkt indirect für das Aufkommen des Guten, während directe Wachsthumsbegünstigung des Guten ohne directe Bekämpfung dessen, was nicht mitwachsen soll, fehlschlägt.

Weit gefehlt also, daß durch die Auctorität der Erzieher ein dunkles und fremdes Element in das Gemüth des Zöglings mit Nothwendigkeit kommen müßte. Im Gegentheil soll durch sie das darin von Natur befindliche Fremde bekämpft, der dunkle Grund aufgehellt und damit die Persönlichkeit selbst vielmehr geschützt werden, weil ja der Mensch die größten Feinde seiner Lebens- und Entwicklungsfreiheit in sich selbst trägt; sieht man aber auf den Kern der Persönlichkeit, so steht diesem die vernünftig geübte Auctorität nicht als ein Fremdes gegenüber, sondern bietet ihm ziehend und leitend das ihm selbst Gemäße dar; denn es ist nichts anderes in dem creatürlichen Grund des Werdenden und Reifenden, als was in der Erscheinung des Gereiften ihm mit berechtigtem Ansehen gegenübertritt. Daß vor dem noch nicht vernünftigen oder dem durch die Sinnlichkeit und den bösen Willen in seinem Vernunftgebrauch gehemmten Men-

ſchen das Vernünftige und Rechte in der Perſon deſſen, dem er zu gehorchen hat, erforderlichen Falls mit nöthigender Gewalt ſich repräſentirt, iſt an ſich vernünftig und den pſychologiſchen Geſetzen der menſchlichen Entwicklung entſprechend.

Aber eben deswegen kann da, wo von der Auctorität ein richtiger Gebrauch gemacht wird, zwiſchen dem, der ſie übt, und denjenigen, an welchen er ſie übt, nimmermehr eine unausfüllbare Kluft beſtehen. Es iſt ja ein beiden Gemeinſames für den Erzieher wie für den Zögling vorhanden, alſo auch kein bloßes Oben- und Voranſein des einen, ſondern zugleich doch eine Art Nebeneinanderſein beider, ein gewißermaßen freundſchaftliches Verhalten zu einander, welches mit dem Alter des Zöglings wächst und woraus ſpäter jene ſchönen Beziehungen entſtehen, in welche man wohlgeartete Söhne zu ihren rechtſchaffenen Vätern treten ſieht, ebenſo ehemalige Schüler zu ihrem geweſenen Lehrer, nachdem das Leben ſie einander wieder näher brachte, da väterliche Freude mit brüderlicher Zuneigung im Bund auf der einen, und eine mit Ehrerbietung gepaarte Freundſchaft auf der andern Seite von der wohlgeleiteten Erziehung Zeugnis ablegen. Denn deren Gehalt erprobt ſich weit hinaus über das Schulleben, und ſo wenig man die pädagogiſche Tüchtigkeit eines Lehrers nach den ſchnellen Urtheilen der Schüler ſicher mißt, auch nicht derjenigen, welche ſeiner Zucht eben entnommen ſind, aber noch in friſcher Erinnerung des beugenden Elements an ſeiner Auctorität ſtehen, ſo wird man doch daraus, wie die zu Männern Gewordenen über ihn denken und ihm begegnen, meiſt das richtige Urtheil finden. Appellation a pueris male informatis ad viros melius informandos iſt daher ein Rechtsmittel des ächten Lehrers, welches ſicher anſchlägt.

Aus dem Bisherigen ergiebt ſich von ſelbſt, worauf Auctorität ſich gründet, was ihre Lebensbedingungen ſind. Sie iſt, wie wir geſehen haben, göttlicher Ordnung, das müßen ihre Träger wiſſen und mit Wort und That bekennen. Gleichwie der Statthalter eines Königs Gehorſam und Reſpect gegen ſeine Perſon nur in Kraft des königlichen Auftrags, der ihn an ſeinen Poſten berief, anſprechen kann und alſo mit dem Augenblick, da er ſelbſt ſeinem Könige ungehorſam wird, die Bande des Reſpects gegen ihn bei ſeinen Untergebenen auflöst, ſo verhält es ſich mit den Inhabern aller Auctorität unter den Menſchen. Sie ſind Lehensträger der höchſten Auctorität. Vor dieſer ſich beugend gewinnen ſie das Recht und den Muth, ihr obrigkeitliches Amt auszurichten in Staat, Familie, Schule, böſen Willen zu brechen, das Schlechte niederzuhalten, der anvertrauten Gewalt zu brauchen. Nach ihr aufſehend und die eignen Schritte auf den Weg Gottes lenkend, werden ſie Vorbilder der Heerde und gewinnen den Einfluß, welcher die ihnen zur Hut und Erziehung Zugewieſenen nachzieht auf den gleichen Weg. Ehrfurcht vor Gott haben iſt daher das Fundament für die Ehrerbietung, welche der Erzieher von ſeinen Zöglingen anſpricht, ſein eigener Gehorſam gegen Gottes Wort und Willen das ſtärkſte innere Motiv des Gehorſams, den er für ſeine Befehle fordert; dadurch ſteht er in Mitte der Untergebenen nicht als der den eigenen Willen Durchſetzende, ſondern als der im Auftrag deſſen, dem beide unterthan ſind, die Oberen wie die Unteren, Befehlende, alſo frei von dem Schein des Egoismus und der Willkür, welche dem Reſpect im Weg ſtehen, den Ungehorſam herausfordern, und dasjenige ſelbſt zuerſt leiſtend, wozu er andere antreibt. Aus eigener Machtvollkommenheit Herr ſein wollen, heißt die Herrſchaft im Keime verderben und ſchwächen, der Auflehnung die Handhabe geben. Es hilft alſo nichts, nach der aus dem öffentlichen Leben entſchwundenen Auctorität ſeufzen, über zunehmende Unbotmäßigkeit jammern, wofern dies nur aus Anerkenntnis der Schwierigkeit kommt, unter ſolchen Umſtänden das Regiment zu führen, wenn nicht damit zugleich das Bewußtſein der Reglerenden erwacht, daß ſie ſelbſt zuerſt Gehorſam zu üben und Gott die Ehre zu geben haben. Ein Erzieher, welcher dem Chriſtenthum gleichgültig gegenüberſteht oder gar feindſelig und ſpöttiſch ſich gegen Religion und Bibel verhält, hat kein Recht, über Mangel an Auctorität zu klagen; iſt er doch als der den Aſt durchſägt, auf welchem er ſelbſt ſitzt. Man erkenne aber hier, von welcher Bedeutung für das erziehende Element der Schule eben dies iſt,

daß in ihr die heil. Schrift mit ihrem göttlichen Anſehen als das Haupt- und Grundbuch gilt und um wie viel leichter es dem Lehrer wird, ſeinen ermahnenden und ſtrafenden Worten Eingang zu verſchaffen und Nachdruck zu geben, wenn er ſie aus Gottes Wort nimmt und bekräftigt, er alſo nicht in eigenem Namen, ſondern als Botſchafter an Chriſtus Statt redet.

Das Stehen unter der göttlichen Auctorität alſo die Grundbedingung des Anſpruchs auf diejenige, welche ein Jeder an ſeinem Ort geltend zu machen hat. Was ſodann ſpeciell die Auctorität des Erziehers betrifft, ſo kann ſie nicht beſtehen ohne einen feſten, ſoliden Charakter. Denn ſchnell, oft ſicherer als die Alten, merkt die Jugend den Mangel deſſelben; man möchte ſagen, es ſei ihr eine beſondere Expanſivkraft eigen, welche nach mechaniſchen Geſetzen auf den Erzieher drückt; überall wo eine ſchwache Seite, eine Oeffnung iſt, macht ſich der natürliche horror vacui geltend. Ein Erzieher ohne männlichen Charakter iſt ein leerer Raum, von dem Uebermuth der Zöglinge ausgefüllt. „Sie tanzen auf ihm herum," lautet die ſprüchwörtliche Redensart. Eher vergiebt die Jugend Eigenheiten des Naturells, Auffälligkeiten des Benehmens, ſelbſt ſpötteind hat ſie Reſpect, wenn nur der Erzieher ein Mann iſt. So auf dem Grund der Perſönlichkeit ruht die Berechtigung des Anſehens.

Was dann das eigene Wiſſen und Können betrifft, ſo ſchadet oft ein kleines Verſehen und Strauchein, und wenn es aus Mangel an Vorbereitung kam, wirkt dies Anſehen untergrabend; ein fauler Lehrer wird verachtet, ein ſchwacher an Kenntniſſen bloß nieder taxirt; Poltern und Gewaltbrauchen jagt dann augenblicklichen, ſinnlichen Schrecken ein als vor einem Ungewitter, — das Gegentheil von Reſpect. Es muß, wer beugend wirken will, ziehend wirken können, denn vor der bloßen Gewalt beugt ſich die Jugend nicht wirklich, ſondern duckt ſich etwa, um nicht getroffen zu werden, aber beugen mag ſie ſich vor dem, der ſich zugleich als Vorbild giebt, nach welchem ſie ſich zu ſtrecken Trieb empfindet.

Erleichtert wird die Auctoritätsübung durch in die Sinne fallende Vorzüge — ſtattliche Geſtalt, imponirende Erſcheinung, kräftige Stimme; doch wenn mit Eitelkeit verbunden, ſo ſchaden ſie vielmehr; ein anderes iſt vor der Front als Oberſter commandiren, ein anderes vom Katheder aus lehren und wehren, dort kann anſehnlich ſein, was hier lächerlich wäre; nur im Dienſt eines Höheren wirken jene Naturgaben nutzhelfend, dagegen der männliche Geiſt ſelbſt im kleinen oder misgeſtalten Körper Anſehen erwirbt und die Zöglinge derlei äußerliche Mängel bald nicht einmal mehr wahrnehmen.

Ausbrüche der Leidenſchaft entſtellen das Vorbild und unterbrechen die ziehende Wirkſamkeit; Parteilichkeit wirkt Erbitterung bei den Zurückgeſetzten und nicht einmal Achtung bei den Vorgezogenen, alſo weder Beugen noch Ziehen dabei; desgleichen bei der Inconſequenz; unmoraliſcher Wandel außer der Schule, das Fallen in böſe Gerüchte vernichtet die Auctorität. Wohl dem, der auch aus der eigenen Jugendzeit von keinem Schatten verfolgt wird.

Dies alles iſt Perſönliches und die ſubjective Auctorität bedingend. Im Lehramt liegt aber zugleich eine objective Auctorität, welche zu ſchützen iſt durch Aufrechthaltung der Schulgeſetze und Ordnungen, durch Inehrenhalten der beſtehenden Einrichtungen, auch der vorgeſchriebenen Schulbücher, die man vor den Schülern nicht ſchlecht machen und deren Fehler man ſchonend beſſern ſoll, ferner durch Achtung der Collegen. Wenn Vater und Mutter in Gegenwart der Kinder ſich gegenſeitig herunterſetzen, ſo verlernen dieſe das Gehorchen gegen beide mit der Achtung, und wenn Lehrer untereinander hadern vor den Augen der Schüler, oder ſich beſpötteln, jeder ſich größer machend durch Verkleinerung des andern, ſo wandert die Auctorität aus von der Anſtalt: denn ſie war ein gemeinſchaftliches Gut und kann nicht einzeln als Lehen genommen werden.*

Durch das Amt des Lehrens und durch die Mithülfe zur Erziehung rückt der Lehrer überhaupt in den Ring der objectiven Auctorität ein, welcher die menſchliche Geſellſchaft umgiebt. Er iſt daher verbunden, alle übrigen Auctoritäten in Ehren zu halten, alſo

zunächſt die Eltern ſeiner Schüler, die Gemeindeobrigkeit u. ſ. f. bis zur Spitze. Das Spötteln und ſich Mokiren über die Handlungen der Regierenden im Mund der Lehrer macht ſuffiſante junge Leute, ein politiſirendes Geſcheidlesthun, dahinter nichts iſt. Dem Selbſtmord gleich aber kommt, wenn ein Lehrer ſich unter die Aufrühreriſchen mengt und zur Vermehrung der Buberei mitwirkt, der vielmehr dazu da iſt, Buben der Mannheit entgegenzuführen. Ein garſtiger Reim, Demagog zu Pädogog; der eigenen ſubjectiven Auctorität thut den größten Abbruch, wer die objective beeinträchtigt und dieſes ſociale Capital verſchleudern hilft, anſtatt für ſeine Vermehrung zu wirken. Es iſt nicht ſo, daß wo die eine Auctorität erſchüttert wird, die andere unbewegt bliebe. Der Vater, welcher vor ſeinen Kindern das Gegentheil des Gebotes: „fürchte Gott, ehre den König“ thut, untergräbt zugleich ſein eigenes Königthum im Hauſe, und ſo der Lehrer muß bei ſeinen Urtheilen über Obrigkeit und Geſetz vor den Ohren der Schüler der Solidarität eingedenk ſein, kraft welcher alle Auctoritäten miteinander ſtehen und wanken. Das Gleiche ſoll von Obrigkeit und Eltern dem Lehrer gegenüber beobachtet werden und es ſoll keine Auctorität die andere fallen laſſen. Je feſter alle zuſammenhalten, deſto mehr Reſpect iſt in den Zöglingen, deſto ſeltener nöthig alſo die Schärfe der Zucht und die Anwendung ſinnlicher Gewalt.

Doch darf dieſes nicht dahin verſtanden werden, als ob nun unter ſämmtlichen Trägern des obrigkeitlichen Anſehens ein esprit de corps, etwa nach Art des Officierſtandes gegenüber von den Soldaten zu pflegen wäre, da nämlich keiner der Vorgeſetzten weder auf ſich noch auf einen andern etwas kommen zu laſſen für Pflicht anſieht. Solches mag bei dem Militärſtand aus dem unabwendbaren Bedürfnis ſtraffer Disciplin entſpringen, es erzeugt aber auch dort viele heimliche Erbitterung und leicht verbindet ſich damit ein unaufrichtiges Weſen neben Schönthun in's Angeſicht. Vielmehr ſteht es dem Erzieher ſogar wohl an, ſich ſelbſt vor ſeinen Zöglingen ſchuldig zu bekennen, je nachdem er ſich verfehlt hatte; denn weit entfernt, dadurch das Auctoritätsprincip zu verläugnen, beſtätigt er daſſelbe vielmehr durch ſeine eigene Demüthigung unter Den, der die Quelle aller Auctorität iſt.

Ueberhaupt aber iſt von dem Recht, was in der väterlichen Gewalt liegt, niemals ein bloß formeller Gebrauch zu machen, alſo etwa um den Willen im Gehorſam der Art zu üben, wie man Fingerübungen am Clavier anſtellt, die eben, ohne beſondern muſikaliſchen Werth zu haben, nur dazu dienen, die Muskeln frei und beweglich zu machen. Denn wohl iſt Gehorſam eine heilſame Gymnaſtik der Seele und jeder Gehorſamsact zugleich ein formales Bildungsmittel für den Willen: aber gleichwie es ſich mit der Bildung des Denkens verhält, da der formale Gewinn immer an einem Stoff, welcher in ſich ſelbſt realen Werth hat, erzielt werden ſoll, ſo ſind auch dem Willen nur ſolche Gebote zu ſeiner Uebung aufzugeben, welche an ſich ſittlichen Werth und die innere Nothwendigkeit der Pflicht für ſich haben. Exercitien der Willensbeugung ohne die Grundlage der aus dem Sittengeſetz genommenen Motive wären bloße Dreſſur, wie ſie bei dem Einüben von Pferden und Jagdhunden, nicht aber bei der Erziehung eines Menſchen am Platz iſt. Plumpe Befehlsluſt gefällt ſich zuweilen darin, durch ein Gebieten und Verbieten, das keine moraliſche Heimat hat, ihren Muth zu kühlen; die Folge davon iſt augenblickliche Erkältung und Abneigung im Gemüth des Untergebenen und Auflehnung, ſobald der eingepreßte Wille Luft bekommt.

Richtig geübte Auctorität kann nicht heteronomiſch wirken, die Perſönlichkeit und ihre geſunde Entwicklung nicht gefährden; denn in der That will ſie ja nichts anderes als den Werdenden und noch Unreifen durch das berechtigte Anſehen des Reifen dahin führen, daß er das wird, wozu er ſelbſt im Grunde ſeines Weſens angelegt iſt und will ihn zu nichts anderem anhalten, als was er als Gereifter einſt nach eigener Entſchließung thun wird. So lange der Erbe ein Kind iſt, iſt er noch unter den Vormündern; das muß der Erbe fühlen, indem er die Macht der Auctorität über ſich findet;

die Vormünder aber, indem sie diese Macht ausüben, müßen dessen eingedenk sein, daß das Kind ein Erbe ist und zur Sohnschaft berufen. **Fr. Albert Hauber.**

Aufgaben (Hausaufgaben). Ob dem Schüler Aufgaben für's Haus gegeben werden sollen, könnte nur da zweifelhaft erscheinen, wo man das Unterrichten lediglich als Mittheilung des Wissenswürdigen betrachtet. Bei dieser Ansicht könnte allerdings das Haus angesehen werden als derjenige Ort, wo der Schüler nur von all' der Mühe ausruhen soll, welche ihm das Aufnehmen der in der Schule gehörten Sachen gemacht hat. Ist aber die Schule für die Jugend vorzugsweise da, um deren Geist zu üben, so daß, was im Unterrichte mitgetheilt wird, den Stoff für die Uebungen abgiebt, so kann's nicht zweifelhaft sein, daß ein verhältnismäßiger Theil dieser Uebungen auf das Haus fallen, daß der Schüler alltäglich seine Hausaufgabe haben müße. Denn offenbar ist z. B. das Lateiniernen, d. i. die Uebung des Geistes in Erfassung der lateinischen Sprache, so wichtig diese an sich ist, doch minder wichtig für's ganze Leben, als das Arbeitenlernen. Es lernt aber niemand arbeiten, wenn er immer **muß**. Ein Müßen ist freilich auch bei der Fertigung von Hausaufgaben, aber kein durchgängiges, wie in der Schule; was ja dem Schulmann schon die große Verschiedenheit in den Leistungen seiner Schüler genugsam beweist. Die Hausaufgabe selbst ist geboten, aber die Zeit der Fertigung und die Art der Ausarbeitung ist dem Schüler mehr oder weniger anheimgestellt. Und so wird ihm die Hausaufgabe eine Uebung in der rechten Zeiteintheilung, in der Sauberkeit der Handschrift, der Hefte und Bücher, in der Stetigkeit des Arbeitens, ja — seitdem besonders die Speculation so vielerlei Erleichterungen und Hülfsmittel erzeugt hat — sogar der Redlichkeit, neben dem, daß er seinen Geist an dem vorliegenden Stoffe übt und seine Kenntnisse erweitert und befestigt. Ich glaube, daß die Mattigkeit oder die Abneigung gegen das Arbeiten, welche an Zöglingen der Erziehungsanstalten vielfältig wahrgenommen wird, vorzugsweise auf den Mangel der Selbstbestimmung zurückzuführen sei: die Zöglinge gehen in's Lehrzimmer und in's Arbeitszimmer auf Commando, wie sie aufstehen, essen und spazierengehen: die feste Ordnung, die größte Wohlthat für die Jugend, wenn sie für die eigentliche Berufszeit eingehalten wird, bewirkt das Gegentheil von dem, was man damit bezweckt, wenn sie sich auch über die Zeiten erstreckt, auf deren Anwendung nach eigenem Ermessen wir ein natürliches Recht haben. Dieselbe Wahrnehmung kann man an solchen Schülern machen, welche durch den Unverstand der Eltern mit Privatunterricht überhäuft werden.

Das Arbeitenlernen ist der erste, und die Förderung in Kenntnissen der zweite Zweck der Hausaufgaben. Hieraus ergeben sich die Regeln für den Lehrer, welcher Hausaufgaben giebt, sowohl in Hinsicht des Maßes, als auch der Art derselben. Zuallererst darf der zweite Zweck nicht zum ersten gemacht, die Gewinnung des Stoffes darf nicht als Hauptsache behandelt werden. Es ist wohl schon mehr als einmal ausgesprochen worden, und ich selbst habe es von einem Vorsteher der Anstalt, deren Schüler ich war, als Aufmunterung zum häuslichen Fleiße aussprechen gehört, daß in der Schule nur die Anleitung gegeben werde, und die Hauptsache durch den häuslichen Fleiß zu leisten sei, d. h. daß der Lehrer in der Schule zeige, wie man Kenntnisse erwerben solle, und die Kenntnisse selbst durch den häuslichen Fleiß erworben werden müßten. Dies ist geradezu unwahr und beweist das Nichtverstehen der Aufgabe: die Hauptsache muß in der Schule geschehen, und der häusliche Fleiß muß dazu helfen, daß dieselbe so vollständig wie möglich zu Stande komme. Wer den zweiten Zweck zum ersten oder zum alleinigen macht, wird seine Schüler überbürden, und damit sich nicht nur an ihrem physischen Wohle versündigen, sondern auch, anstatt sie arbeiten zu lehren, dieselben zum Sudeln statt des Schreibens und zur Oberflächlichkeit in ihren Leistungen, mündlichen und schriftlichen, anleiten, überdem ihnen mit den Hausaufgaben auch die Schule selbst entleiden. Dagegen wenn wir den ersten Zweck fest im Auge behalten, werden wir einmal das Maß der Hausaufgaben mit Leichtigkeit finden und einhalten können. Denn offenbar wird nur derjenige Schüler arbeiten lernen, welchem ein seinen Kräften

und der verfügbaren Zeit angemeſſenes Maß von Arbeit auferlegt wird; und wer einmal Lehrer ſein will, iſt verpflichtet, die Arbeitskraft ſeiner Schüler wirklich und genau zu kennen. Er wird hier, wie im übrigen Lehrberufe, am beſten thun, die mittlere Arbeitskraft ſammt der mittleren Zeit zum Maßſtabe ſeiner Aufgaben zu machen. Denn wenn wir drei Claſſen von Arbeitskräften annehmen, ſo wird bei der oberſten ſich meiſt jene Eile und Flüchtigkeit vorfinden, welche des Zügels — und bei der unterſten jene Langſamkeit und Unbehülflichkeit, welche des Spornes bedarf; bei allen aber wird die Aufmerkſamkeit, wie in der Schule, ſo in den häuslichen Leiſtungen, immer auf's neue angepflanzt werden müßen. Ebenhiedurch iſt die Controle der Hausaufgaben und das Geſchäft der Erziehung durch Hausaufgaben eine der ſchwierigſten, wo nicht die ſchwierigſte Aufgabe des Lehrers. Wo man, wie ſchon verſucht worden iſt, eine Veranſtaltung trifft, um die Hausaufgaben unter der unmittelbaren Aufſicht des Lehrers, welcher dieſelben giebt, fertigen zu laſſen, da wird deren zweiter Zweck obenan geſtellt und der erſte hintangeſetzt. Es giebt freilich ungeordnete Häuſer genug, wo der Mangel des Ernſtes es für den bedauernswürdigen Knaben noch immer wünſchenswerther macht, daß er unter Aufſicht, als daß er für ſich allein am Schreibtiſche ſitze; und manche alte und junge Naturen ſind ſo ganz unfähig, ſich ſelbſt zuſammenzunehmen, daß ſie das Arbeiten entweder niemals, oder bloß durch fortdauernde Nöthigung und Gewöhnung lernen. Aber für die allermeiſten iſt es ohne alle Vergleichung heilſamer, ohne andere Aufſicht und Leitung, als die zum Einhalten der Zeit und der äußern Ordnung, ihre Hausarbeiten zu fertigen. Der allgemeinen Wirkung nach iſt ſelbſt ein flüchtiges Arbeiten, wobei der Knabe auf eigenen Füßen ſteht, der durch fortgehende Handleitung bewirkten gründlichen Fertigung der Hausaufgaben vorzuziehen. Aber gerade das erfordert auf Seiten des Lehrers eine ganz unermüdete Aufmerkſamkeit auf den einzelnen Schüler und eine große Gewalt über die Gemüther. Denn manche einzelne Schüler wird's wohl immer geben, welche nicht anders, als durch Strafen zum Arbeiten bewogen werden; aber wenn wir's bei allen oder bei der Mehrzahl bloß durch Strafen zuwege bringen, ſo liegt der Fehler an uns; wir müßen dann bei ernſtlicher Selbſtprüfung bekennen, daß unſre Thätigkeit mehr eine mechaniſche, als eine geiſtige, und daß in unſrem Eifer mehr Selbſtſucht, als Liebe ſei. Es muß, was freilich erſt im weitern Verlaufe der Lehrthätigkeit erkannt wird, durch Arbeit an uns ſelbſt unſre Willenskraft ſo erſtarken, daß der Schüler auch außer der Schule deren Macht empfindet und hiedurch die natürliche Trägheit allmählich überwinden lernt. Dies iſt die beſte Anleitung zur Fertigung der Hausaufgaben; Anweiſungen für's Einzelne ſind nicht überflüſſig, aber nur dann von wirklichem Werthe, wenn der Antrieb in jener Weiſe von uns ausgeht. Welches Maß aber für jede Art von Schulen und Schülern und jede Altersſtufe, welches auch für Knaben und Mädchen — da dieſes große Unterſchiede macht — das rechte ſei, iſt geradezu unmöglich anzugeben, weil die Sache zu ſehr von den Individualitäten nicht nur der Schüler, ſondern auch der Lehrer abhängt. Auch der geübte Lehrer muß das immer von neuem, und muß ſo ſein ganzes Leben daran lernen. Da übrigens die Hausaufgaben meiſt ſchriftlich ſind, ſo werden wir vom Schreiben allerdings ein Kriterium des rechten Maßes hernehmen können: was fleißige und wohlerzogene Schüler von mittlerer Befähigung von einem Tage zum andern in einer billig bemeſſenen Zeit fauber ſchreiben können, das iſt gerade genug; und was ſie nur durch fudelndes Schreiben bewältigen können, das iſt zu viel. Freilich, wo an derſelben Claſſe mehrere Lehrer Unterricht und Hausaufgaben geben, muß das Maß genauer feſtgeſtellt werden, was nur durch billige Uebereinkunft geſchehen kann; wie es denn in Zeitſchriften nicht an Klagen, vornehmlich aus Norddeutſchland, gefehlt hat, daß dieſer jener Lehrer in ſeinen Hausaufgaben ſich ſo gebärde, wie wenn er allein über den häuslichen Fleiß der Schüler zu gebieten hätte. Solche Dinge erweiſen einen krankhaften Zuſtand der Lehranſtalt, in der ſie vorkommen.

Giebt der erſte Zweck der Hausaufgaben, das Arbeitenlernen, das Directiv für

deren Maß, ſo ergiebt ſich die Art derſelben vorzugsweiſe aus dem zweiten Zwecke, der Förderung in Kenntniſſen. Die Kenntniſſe, welche durch Hausaufgaben gefördert werden ſollen, werden keine andre ſein, als diejenigen, welche die Schule beibringen will. Eben darum wird es nur zweierlei Arten derſelben geben, Vorbereitung und Wiederholung, welche beide wieder zwiefacher Art ſind, mündliche und ſchriftliche. Es wird ſich hiebei je nach dem Alter, dem Geſchlechte und den ſchon vorhandenen Kenntniſſen der Schüler, vielleicht auch je nach den vorliegenden Lehrſtoffen und Lehrmitteln oft fragen, welche Vorbereitung und Wiederholung, die mündliche oder die ſchriftliche, anzuwenden oder vorzuziehen ſei? eine Frage, welche nur an Ort und Stelle, d. h. in jeder einzelnen Schule oder Schulclaſſe genügend beantwortet werden kann. Nur das wird überall das Gleiche ſein, daß jeder Lernſtoff, welcher ſeiner Natur nach — wenigſtens von vorne herein — nicht eingeſehen, ſondern nur memorirt werden kann, wie die Formenlehre einer fremden Sprache, ganz und ungetheilt der mündlichen Vorbereitung anheimfällt. Dieſes zu bemerken iſt darum nicht überflüſſig, weil zum großen Nachtheile der lernenden Jugend eine Zeit lang die Meinung aufgekommen und ſogar als eine nützliche Erfindung angeprieſen worden iſt, daß eben die Declinations- und Conjugationsformen einer fremden Sprache durch bloße Uebung im Leſen und Ueberſetzen am beſten gelernt würden; wodurch die Unſicherheit in den Anfangsgründen in's Endloſe fortdauert und gleichermaßen auf die ſyntaktiſchen Kenntniſſe übergeht, ſo daß bei Schülern, die in ſolcher Weiſe herumgezogen werden, des Rathens kein Ende iſt und von allem zuſammen nichts haften will. Sonſt aber mag als Regel zur Entſcheidung über die Frage, ob mündlich, ob ſchriftlich, ganz einfach das gelten, daß dasjenige vorzuziehen ſei, was mehr zur geiſtigen Uebung der Schüler ihrer Mehrzahl nach geeignet iſt. Nach Umſtänden wird in einer Schulclaſſe die mündliche Vorbereitung bisweilen Jahre lang die vorherrſchende ſein müſſen, wenn z. B. eine neue Sprache gelernt wird. Aber für beide Vorbereitung und Wiederholung, wird Quintilians Regel, daß alle Tage wenigſtens einiges zu ſchreiben ſei, ohne Ausnahme gelten. Nur eine Art der ſchriftlichen Wiederholung ſollte überall und für immer aus den Schulen verbannt ſein, wie ja auch da und dort von den Behörden amtlich gegen dieſelbe eingeſchritten worden iſt: nirgends ſollte einem Schüler zur Strafe aufgegeben werden, auch nur zehn bis zwölf Linien zwanzigmal, zehnmal, ja auch nur zweimal zu ſchreiben. Daß dem trägen oder unſaubern Schüler anbefohlen wird, das, was er im Unfleiße hingeſchmiert hat, ſauber zu ſchreiben, wird freilich allenthalben und oft nöthig befunden werden.

Wenn aber der Schüler durch Hausaufgaben in den Kenntniſſen gefördert werden ſoll, welche ſeine Schule ihm beizubringen ſucht, ſo wird die Zeit, welche jedes Lehrfach für die Leiſtungen des häuslichen Fleißes anzuſprechen hat, zwar im allgemeinen nach derjenigen Zeit zu bemeſſen ſein, welche demſelben im Unterrichte zugewieſen iſt; aber in der Anwendung und wirklichen Vertheilung werden hier deſto mehr Modificationen eintreten müßen, je größer die Zahl der gleichzeitig behandelten Fächer und je geringer die innere Verwandtſchaft dieſer Fächer iſt. Denn was ein mit Recht angeſehener pädagogiſcher Schriftſteller zu Gunſten des Vielerleis in unſern gelehrten Schulen angeführt hat, variatio delectat, das iſt weder eine haltbare Rechtfertigung dieſes Vielerleis, noch könnte es, wenn's auch eine ſolche wäre, auf die Hausaufgaben angewandt werden. Nehmen wir an, es habe ein Schüler täglich zwei Stunden auf ſeine ſchriftlichen Hausaufgaben zu verwenden, ſo kann er dieſe nicht mit Luſt und wirklicher Theilnahme fertigen, wenn er deren vier vor ſich hat, ſo daß auf jede eine halbe Stunde kommt. Iſt das Arbeitenlernen der erſte Zweck der Hausaufgaben, ſo wird dieſer beſſer erreicht werden, wenn der Schüler in zwei Stunden nur zwei, und noch beſſer, wenn er nur eine zu liefern hat. Den fleißigen Schüler ängſtigt das Vielerlei der Hausaufgaben, und dem minder fleißigen giebt es die Berechtigung zum Hudeln. Auch in dieſem Stücke iſt es nicht möglich, eine Ein- und Abtheilung anzurathen, welche in verſchiedenartigen Schulen und bei Schülern zarteren und reiferen Alters, ja welche auch

nur für alle Lehranſtalten gleicher Art und bei Schülern gleichen Alters anzuwenden wäre. Wollte man irgendwo dergleichen mit dem Zirkel ausmeſſen, und den Anſpruch jedes Lehrfachs auf die Hausaufgaben bis auf Viertelſtunden und Minuten abgränzen, ſo dürfte man ſicherlich erwarten, daß die Hausaufgaben unfruchtbar bleiben. Es iſt auch hier der Geiſt, welcher lebendig macht und der Mechanismus, welcher tödtet. Eine Uebereinkunft der verſchiedenen an derſelben Claſſe arbeitenden Lehrer zu Anfang des Schuljahres und wiederholte Beſprechungen in deſſen Laufe ſind freilich nothwendig. Aber das Nothwendigſte iſt doch, daß derjenige, welcher den Hausvater in der einzelnen Claſſe vorſtellt, das rechte Verhältnis zwiſchen den Hausaufgaben erkenne und erhalte, und eben darum die Leiſtungen ſeiner Schüler auch für die Mitlehrer controlire, wenn auch nur dieſe es ſind, welchen die eigentliche Cenſur der gefertigten Hausarbeiten zuſteht.

Dr. **C. L. Roth.**

Zuſatz der Redaction. Aufgaben im allgemeinen Sinn ſ. v. a. Aufforderungen zu einer beſtimmten Leiſtung ſind mit dem Begriff des Unterrichtens auf unteren und mittleren Stufen ſelbſt gegeben, ſobald man Unterrichten und Lehren ſcharf unterſcheidet. Der Univerſitätsprofeſſor als Wiſſenſchaftslehrer lehrt, d. h. er giebt Gelegenheit zu lernen; der Lehrer an mittleren und niederen Schulen unterrichtet ſeine Schüler, d. h. er tritt in Wechſelverkehr mit den Lernenden, um ihnen gewiſſe Kenntniſſe, Fertigkeiten und Einſichten zu eigen zu machen (das Zeitwort „unterrichten" fordert ein perſönliches Object, „lehren" nicht nothwendig). Deswegen iſt der Werth eines Lehrers, der unterrichten ſoll, durch ſein Talent für dieſen Wechſelverkehr mit dem Schüler, ſeinen pſychologiſchen Blick in die Eigenthümlichkeiten und Bedürfniſſe der Altersſtufen, ſeine Liebe zur Jugend weſentlich mitbedingt; für den Univerſitätslehrer dagegen iſt die Wiſſenſchaft ſelbſt nebſt der Gabe der Darſtellung die Hauptſache. Bei den Studirenden ſetzt man das ſelbſtändige Intereſſe für die Wiſſenſchaft und die Fähigkeit, den Vortrag des Lehrers zu verſtehen und zu verarbeiten, als ſchon vorhanden voraus; beides ſoll auf den vorangehenden Stufen erſt geweckt und gepflegt werden. Hauptmittel dazu ſind nun eben die Conſequenzen jenes Wechſelverkehrs: neben der dialogiſchen Form die Aufgaben. Sie fordern den Schüler mit einer gewiſſen Nöthigung auf, theils dasjenige, was er geſehen oder gehört hat, bis zur Fertigkeit einzuüben, ſo daß er es leicht, geläufig kann (Memorirübungen, Schönſchriften, Zeichnungen, Clavieraufgaben ꝛc.), theils ſich für die Aufnahme des Unterrichts ſeinerſeits durch Entfernung der für ihn lösbaren Schwierigkeiten vorzubereiten (Präparation), oder über die Benützung des empfangenen Unterrichts durch entſprechende Leiſtungen auszuweiſen (ſchriftliche Ueberſetzungen, Wiederholungen, Aufſätze, mathematiſche Aufgaben). Sie rufen alſo einerſeits die Selbſtthätigkeit des Schülers auf, andererſeits geben ſie dem Lehrer Gelegenheit, zu erkennen, wie weit das Verſtändnis und das Können bei dem einzelnen Schüler bis dahin vorgeſchritten iſt. Hierin beruht der hohe Werth, ja die Unentbehrlichkeit der Aufgaben; der Lehrer kann ohne dieſe Probe nicht wiſſen, wie weit der Unterricht ſeinen Zweck erreicht, und die ſelbſtthätige Kraft des Schülers kann ohne dieſe Uebung nicht erſtarken.

Die Löſung der Aufgaben muß nun zu einem guten Theil in die Unterrichtszeit ſelbſt fallen, theils weil bei manchem Unterrichtsgegenſtande die Natur der Sache es mit ſich bringt, daß die wichtigſte Thätigkeit in der Löſung der Aufgaben beſteht und dieſe die meiſte Zeit wegnimmt, wie beim Rechnen, Schönſchreiben ꝛc., theils weil die Schüler nur allmählich der beſtändigen Leitung des Lehrers dabei entbehren lernen, wie beim Ueberſetzen, theils weil in vielen Fällen, nämlich überall, wo der Lehrer mehrere Abtheilungen vereinigt zu unterrichten hat, die Schuleinrichtung ihn nöthigt, die einen Schüler mit Aufgaben zu beſchäftigen, während er die andern mündlich unterrichtet, eine Nöthigung übrigens, welche ſich, wenn der Lehrer ſein Geſchäft verſteht, für ſolche Schüler als ſehr nützlich erweiſt, indem ſie beſſer für ſich arbeiten lernen, zu großem Gewinn für ihre Selbſtthätigkeit und Selbſtändigkeit. Die befriedigenden Leiſtungen

kleinerer Schulen in Vergleich mit größeren Anſtalten, in welch letzteren nur je eine Jahresabtheilung eine Claſſe bildet, findet wohl hierin hauptſächlich ihre Erklärung; der Lehrer mit einem Jahrescurſus kommt gar zu leicht in's Lehren hinein und verſäumt das ebenſo wichtige Einüben (vgl. Einübung).

Ein Theil der Aufgaben muß aber auch zu Hausaufgaben werden, wenn die Schule nicht die ganze Zeit, in welcher der Schüler lernen und geiſtig arbeiten ſoll, in ihren unmittelbaren Bereich ziehen will, was als allgemeine Maßregel, abgeſehen von den äußeren Schwierigkeiten, aus den im voranſtehenden Artikel dargelegten Gründen, hauptſächlich weil der Schüler allmählich zur Freiheit erzogen werden ſoll, entſchieden zu widerrathen iſt. Es giebt in unſerer Zeit „aufſichtswüthige" Eltern, die alle geiſtige Thätigkeit ihrer Söhne ſchulpolizeilich umklammert ſehen möchten, dabei aber ihre ſittliche Zucht nicht mit einem Finger anrühren und die Jungen z. B. ehe ſie flügge werden, an allen Genüſſen der Erwachſenen Theil nehmen laſſen; das umgekehrte Verhältnis in der alten Zeit war beſſer. — Der durch dieſe Arbeiten herbeigeführte unvermeidliche Kampf gegen Trägheit und Unredlichkeit einzelner Schüler iſt mittelſt einer Disciplin zu führen, welche in dem ſittlichen Ernſt und dem reinen Willen des Lehrers ihren Haupthebel hat.

Aber die im Obigen gegebenen Normen für die Uebung dieſes Rechts und dieſer Pflicht der Schule ſind nicht immer eingehalten worden. Es hat nicht an Lehrern gefehlt, welche aus Bequemlichkeit oder Gleichgültigkeit oder durch falſche pädagogiſche Anſichten irre geleitet zu wenig Anſprüche an die häusliche Thätigkeit der Schüler machten, noch weniger an ſolchen, welche in unklugem Eifer oder unlöblichem Ehrgeiz das Maß auf der andern Seite überſchritten. Noch entſcheidender wirkten die das Publicum beherrſchenden Vorſtellungen von der Bedeutung gewiſſer Gegenſtände des Wiſſens für Bildung und Leben und die darauf gegründeten Forderungen an die Unterrichtspläne der Schulen, die gar oft ohne Rückſicht auf die Kraft und das Bedürfnis der Lernenden mit ungeſtümem Geſchrei Beachtung begehrten und gewannen *): man überſchätzte die Kenntniſſe, als ob der Werth und die Wirkſamkeit eines Menſchen von ihnen allein abhienge, und machte immer wieder den falſchen Schluß: das und das muß man im Leben wiſſen, alſo muß es die Schule lehren; ſo wurden die Unterrichtspläne mit Fächern überladen und die Lehrer, durch die neuen Eindringlinge im eigenen Hauſe eingeengt, ſuchten ihr Gebiet nach außen zu erweitern. Die Folge davon war, daß die Schüler nicht ſelten mit häuslicher Arbeit überladen, eben hiedurch aber die Freude am Lernen in ihnen gemindert, ihr Geiſt und Körper abgeſtumpft wurde. **) Die Verſuchung lag dann nahe, unerlaubte Wege einzuſchlagen, um ſich Luft zu ſchaffen; insbeſondere griff das Unweſen der Privatinſtructoren um ſich, welche zunächſt dem bedrängten Knaben Nachhülfe leiſten ſollten, aber ſehr häufig ſich zu ſeinem Schaden unentbehrlich zu machen wußten; der Vater kaufte ſich, anſtatt die häuslichen Arbeiten des Sohnes in freier Weiſe ſelbſt zu überwachen, durch weitere Geldopfer von dieſer Pflicht los und wurde der Schule, mit welcher er durch gemeinſame Thätigkeit für einen Zweck mehr verbunden werden ſollte, nur noch mehr entfremdet (vgl. Privatlehrer).

*) Wir ſtimmen hierin vollkommen überein mit dem Schulmann, der in Gelzers Prot. Monatsbl. (1855 Mai) die Krankheitsſymptome unſeres modernen Schulweſens beſpricht, während wir ſeine Vorſchläge in Bezug auf die Ueberwachung der Arbeiten und den Modus der Verſetzungen nicht gutheißen können.

**) Wir begnügen uns, einen Beleg anzuführen. Ein norddeutſcher Schulmann, Ed. Krüger, ſagt (Päd. Rev. 1842 Juli): „Es ſind Fälle bekannt, daß Secundaner und Primaner an manchen Schulen 4 — 5 tägliche Privatarbeitsſtunden nöthig finden, um den Anforderungen aller Lehrer zu genügen, zumal wenn eine Schule das Glück oder Unglück hat, lauter tüchtige, energiſche Männer zu haben, denen ihr Fach ein Heiligthum iſt" — und führt dies mit ſpeciellen Nachweiſungen aus, indem er die Warnung hinzufügt, doch ja nicht durch „auferlegte Privatarbeiten" der Jugend den letzten Reſt freier Selbſtentwicklung vollends zu entreißen. Vgl. übrigens den Art. Arbeit.

Nicht nur weichliche Eltern, ſondern auch verſtändige Erzieher und Aerzte erhoben ihre Stimme gegen die an manchen Orten eingeriſſenen Misbräuche; die (von Uebertreibungen keineswegs freie) Schrift von Dr. Lorinſer „Zum Schutz der Geſundheit in den Schulen 1836“ gab den Anſtoß zu einer ganzen Literatur Lorinſerlana, aber auch zu erneuter Aufmerkſamkeit der Behörden. In Preußen erſchien das C. R. des Miniſters Altenſtein vom 24. October 1837 (Rönne II. S. 144 ff.), welches namentlich auch die häuslichen Arbeiten beſpricht, die Beobachtung des richtigen Maßes einſchärft und bei allen Gymnaſien für jede Claſſe ein Aufgabebuch anordnet, welches dem Director die Controle erleichtern ſoll. (Vgl. das C. R. v. J. 1854, Rönne S. 189, welches erklärt, daß die ungenügenden Fortſchritte der Schüler und die Zunahme häuslicher Arbeiten in vielen Fällen in dem Mangel an Sinn und Geſchick der betr. Lehrer, die Lehrſtunden ihrer Beſtimmung gemäß zu benützen, ihre Urſache haben.) In andern Staaten geſchah Aehnliches. Daß an der Verſtimmung des Publicums gegen die höheren Schulen hie und da die Hausaufgaben Antheil hatten, läßt ſich nicht in Abrede ziehen. Scheibert ſagt (Päd. Rev. 1849 Juli S. 61): „Die Schulen haben von ihrem Einfluß und ihrer Anerkennung ſehr verloren und an Misliebigkeit beim Publicum ſehr zugenommen, ſeit ſie ſo viel Gewicht auf häusliche Aufgaben gegeben und ſo ihr Lehrgeſchäft faſt ganz und gar in das elterliche Haus gelegt haben.“ Wenn man nun auch von dieſem hyperboliſchen Ausdruck Einiges in Abzug bringt, ſo bleibt doch ein nicht gedeckter Reſt übrig. Aber ſoll man nun darüber das triviale Wort: abusus non tollit usum vergeſſen? Man hat nicht ſelten das Kind mit dem Bad ausgeſchüttet. Wir wollen eine noch genauere Beſtimmung, als die im Obigen enthaltene, zu geben wagen: wenn Schulunterricht und Arbeit für die Schule zuſammen an einem vollen Schultag für die Kinder der Elementarclaſſen ſtufenweiſe 3 bis 7, für die Knaben 8, für die angehenden Jünglinge 9, an halben Schultagen für die beiden letztgenannten Claſſen 6 und 7 Stunden in Anſpruch nehmen (für die Mädchen muß um der häuslichen Arbeiten willen, in denen ſie die äußerlich größere Hälfte ihres Berufs finden ſollen, noch mehr Zeit freigelaſſen werden), ſo kann der Schüler etwas tüchtiges lernen, ohne daß der Menſch von dem Schüler verſchlungen wird, ſein Recht auf ſelbſtändiges Leben und Thun bleibt ihm gewahrt und er kann ſich immer auch wieder in Wald und Flur ergehen und in das ſtille heimliche Reich voll Träume, Hoffnungen und Freuden, das wir der Jugend gönnen wollen, einkehren (vgl. Krüger a. a. O.). *)

Ueber einen einzelnen Punct, die Sonntagsaufgaben, iſt im württemb. Correſp. Bl. 1855 eine längere Verhandlung geführt worden, wobei aufs neue hervorgehoben wurde: die Schule darf nicht dazu beitragen, daß der Tag des Herrn ſeiner Beſtimmung entzogen wird, was jedoch durch Memoriren von Kirchenliedern u. dgl. keineswegs geſchieht; die Sorge für die rechte Verwendung des heiligen Tags hingegen fällt der Familie zu. Auch für die Ferienaufgaben gilt in ähnlicher Weiſe: ſie ſollen mit Ausnahme der Gedächtnisübungen nichts weiter ſein wollen, als ein guter Rath für Schüler und Eltern.

Ueber Ablieferung der Arbeiten zur feſtgeſetzten Zeit werde pünctlich gehalten, aber der Lehrer vermeide, je jünger die Schüler ſind, deſto ſorgfältiger, daß nicht mehrere größere Arbeiten auf den gleichen Termin fallen; lieber kleine Portionen nach kleinen Zwiſchenräumen, als darauf vertraut, daß die Schüler Zeit und Arbeit ökono-

*) Sie gehören dem Knaben, „die freien Nachmittage, an denen er in den Wald hinausziehen, in ſtiller ſeliger Luſt dem Picken des Spechtes lauſchen, den Sprüngen des Eichhörnchens zuſchauen und das puckernde Herz eines Rothkehlchens in der eigenen warmen Hand fühlen, dem gefangenen Vogel ins helle, klare, unſchuldige Auge blicken . . kann, Feld- und Waldſtudien ohne Methodik, Anſchauungsübungen mit viel nachhaltigerer Wirkung, als wenn die ABCſchützen die Fenſter des Schulzimmers zählen und das nach kunſtgerechten Fragen beantworten müßten, was ſie ſonſt ſchon wußten und im Leben beſſer erfahren würden.“ (Grube, v. d. ſittl. Bild. d. Jugd. S. 86.)

miſch vertheilen, die meiſten laſſen den äußerſten Termin herankommen. Die Correctur, welche nie unterbleiben darf, wenn nicht Läßigkeit und Trägheit unter den Schülern einreißen ſoll, erfolge bald nach der Ablieferung in gleicher Regelmäßigkeit. Letzteres Geſchäft kann freilich bei einer großen Schülerzahl ſehr beſchwerlich werden; allein es giebt auch keine andere Gelegenheit für den Lehrer, die einzelnen Schüler nach dem Maße ihrer Fähigkeiten und Kenntniſſe wie ihrer Treue ſo genau kennen zu lernen, und für den Schüler, die Handleitung und Weiſung des Lehrers für eine größere Strecke Wegs ſo unmittelbar zu erfahren, und wir müſſen deshalb darin eine Hauptprobe für die Gewiſſenhaftigkeit und Einſicht des Lehrers erkennen; er würde nur dann des Guten zu viel thun, wenn ihm nicht daneben noch Zeit bliebe, ſich ſelbſt durch Privatſtudium zu erfriſchen und zu fördern. Die Correctur ſei in allem dem ſtreng, deſſen befriedigende Leiſtung nur von dem Willen, dem Fleiß und der Sorgfalt des Schülers abhängt, pünctlich in allem Aeußerlichen (Handſchrift, beſondere Hefte für jedes Fach, nicht einzelne Blätter, Fließblatt, Datum u. dgl.), dagegen mild in der Behandlung deſſen, was durch den Grad der Fähigkeit und der Entwicklung des einzelnen Schülers bedingt iſt. Bei einer ſorgfältig geſchriebenen Arbeit entſpricht meiſtens dem Aeußeren auch das Innere. Der corrigirten Arbeit werde ein Urtheil des Lehrers beigeſetzt, damit der Schüler zu wetteiferndem Fleiße gereizt, der Lehrer zur ſtrengſten Gewiſſenhaftigkeit genöthigt werde. Hat dieſer Grund zu vermuthen, daß mit fremdem Kalb gepflügt worden ſei, ſo hüte er ſich, durch bittere Aeußerungen einen — ſo leicht nachtheiligen — Conflict zwiſchen der Schule und dem Hauſe herbeizuführen; wohl aber darf er, wenn die Aufgabe zweckmäßig war und der Grundſatz der Nichtintervention feſt ſteht, darauf hinweiſen, daß es zwar wohl möglich, aber nichts weniger als ehrenhaft ſei, ihn, den Vertrauenden, zu täuſchen. Bei Anfängern ſei er genügſam und ſchlage nicht, wie das Sprichwort ſagt, nach allen Mücken; erſt mit der erſtarkenden Kraft wachſen die Anſprüche. Finden ſich in den Arbeiten der Schüler mittleren Schlags noch ſehr viele Fehler, ſo iſt dies, wenn die Schuld nicht noch in der unmittelbar vorhergehenden Claſſe zu ſuchen iſt, ein Zeichen, daß die Aufgabe nicht wohlbemeſſen war; die Menge der in den Schülerheften verwendeten rothen Dinte iſt ein beſſeres Zeichen für den Fleiß, als für das Geſchick des Lehrers. Gar zu nachläßig gefertigte Arbeiten werden zur Umarbeitung zurückgegeben. Jede Arbeit der Claſſe muß nachher öffentlich durchgeſprochen werden, damit jeder Schüler die Zeichen der Correctur in ſeiner Arbeit (Zeichen ſind in vielen Fällen zweckmäßiger, als verbeſſernde Worte) als begründet erkenne und zu benützen vermöge. Bei ſprachlichen Aufgaben kann man den Schüler anhalten, ſein Verſtändnis der Fehler nachzuweiſen, indem er auf dem Rand der Arbeit oder in einem beſonderen Heft das Unrichtige an den gemachten Fehlern darlegt. Alle ſchriftlichen Arbeiten eines Schuljahrs ſoll der Schüler (numerirt) wenigſtens bis zu deſſen Schluſſe aufbewahren. Der Lehrer beſorge die Correctur zu Hauſe; nur wenn er bloß eine Jahresabtheilung in ſeiner Claſſe hat, mag er es, nicht um ſeinet-, ſondern um der (jüngeren) Schüler willen, mit einem Theil der Arbeiten in der Claſſe thun, indem er den betreffenden Schüler dazuzieht. Einige Aufgaben ſind der Art, daß der Lehrer ſie in der Claſſe vorleſen laſſen und mündlich corrigiren kann; doch kann ſeine bloß mündliche Correctur nie ſo fruchtbar ſein, als die ſchriftliche, wenn er auch die Arbeiten aller Schüler während des Vorleſens nach einander anſieht. Zur Erleichterung des Geſchäfts Schüler als Gehülfen zu gebrauchen, iſt nur dann zuläßig, wenn es ſich bloß um Auffindung von unzweifelhaften Fehlern handelt und wenn die Gehülfen völlig dazu befähigt und bei dem Ergebnis für ſich in keiner Weiſe intereſſirt ſind; ein Urtheil über eine ſolche Arbeit auszuſprechen kommt aber in jedem Falle nur dem Lehrer zu.

Das Bisherige gilt hauptſächlich für höhere Schulen, wird übrigens ſchon in der Anwendung auf Realſchulen aus Rückſicht auf diejenigen Schichten der Bevölkerung, welchen ihre Schüler der Mehrzahl nach angehören, nicht überall ohne Modificationen anwendbar ſein. Noch mehr Beſchränkungen müſſen Hausaufgaben bei den Schülern

der Volksschule erleiden, um der Verschiedenheit des Ziels und der Verhältnisse der Eltern willen. Daß dagegen regelmäßige Hausaufgaben auch für die Volksschule nothwendig sind, wird festzuhalten sein. Wir führen dies nach der Darstellung von Goltzsch (Lehrplan für Dorfschulen Aufl. 3. S. 47) und Bormann (Unterrichtskunde für ev. Volksschulen 1856. S. 82 ff.) aus, welche wir in extenso zu vergleichen empfehlen, und ergänzen damit zugleich das für die höheren Schulen Gesagte, besonders in Rücksicht auf die unteren Classen derselben. Hausaufgaben, sagt G., sind das Hauptmittel, um Schule und Familie in der durch das Wesen und die Aufgabe beider Bildungsanstalten durchaus geforderten äußeren und inneren Verbindung zu erhalten, eine Mitwirkung der Eltern zur Erreichung der Schulzwecke herbeizuführen und der Schule einen wesentlichen Einfluß auf die Familie zu sichern. Dabei setzt G. freilich voraus, daß die Volksschüler in Abtheilungen unterrichtet werden, je nur 3 Stunden lang; er verlangt ferner mit Bormann, daß Stoff und Inhalt alles Lernens und Uebens ein solcher sei, der dem Hause nicht fern liegt, für den vielmehr die Eltern und alle Glieder des Hauses ein Interesse haben (Lesen und Tafelschreiben aus einem guten Lesebuch, Memoriren von Sprüchen, Liederversen, Katechismus), und daß hinsichtlich des Maßes die häuslichen Verhältnisse der Schüler (die Schwierigkeit, ein Plätzchen zu ungestörtem Arbeiten, im Winter mit Beleuchtung, auszumitteln u. dgl.) berücksichtigt werden, die Aufgaben also zwar täglich wiederkehren, aber von sehr geringem Umfang seien, so daß nöthigenfalls die von den häuslichen Beschäftigungen abfallenden Zeitbrocken zu deren Lösung ausreichen; eine gute Arbeit, sagt Bormann, ist mehr werth, als zehn schlechte. In Bezug auf die Beschaffenheit der Aufgaben stellt G. (S. 44, ff.) als Hauptgrundsatz auf, der Lehrer dürfe nie (für Schule oder Haus) eine Aufgabe stellen, die nicht so vorbereitet sei, daß sie von allen Kindern (ohne fremde Hülfe) fast gut gelöst werden könne; das Mangelhafte aber soll er streng zurückweisen, aber auch verbessern lehren; auf diesem Wege lasse sich erfahrungsgemäß eine für die Fortschritte im Lernen und für das sittliche Leben höchst wichtige feste Gewöhnung an Achtsamkeit, Sorgfalt und gewissenhafte Zeitbenützung herbeiführen und der Lehrer erfahre dann erst, welch eine Lern- und Arbeitslust und welche Kräfte in den Kindern wohnen. Die Beurtheilung der Arbeiten, verlangt Bormann, soll der Lehrer in einer auch den Eltern, den Zeugen derselben, erkennbaren Weise vollziehen und zwar mit solcher Schrift, daß er damit nicht sich selbst ein schlechtes Zeugnis ausstelle. Vgl. über die häuslichen Arbeiten der Schüler das Progr. der Realschule zu Koburg 1857 von Eberhard, über Aufgaben im allgemeinen Curtman, Lehrb. d. Erz. Aufl. 6. II. §. 11. 12. Oesterreich. Organisationsentwurf von 1849. S. 38 f. 99—101.

Aufklärung. Dieses Wort tritt vornehmlich seit etwa 1760 als ein Schiboleth derer hervor, die auf der Höhe einer neuen Zeit stehen wollten, nachdem die Sache sich in Deutschland zuerst durch den Professor in Halle, Christian Thomasius, geb. 1655, † 1728, mit seiner Opposition gegen die Hexenprocesse und gegen die Hemmungen, die die herrschende Orthodoxie jeder freieren Forschung in den Weg legte, sowie mit seinem Dringen auf Gründung des positiven Rechtes auf's Naturrecht Bahn gebrochen hatte. Für das Wort Aufklärung hat Professor Leo in Halle die Lesart: „Aufklärícht" erfunden (nach Analogie von „Kehricht" u. ähnl.), und damit das Verwerfungsurtheil der neuesten Geschichtsperiode wider ihre Vorgängerin ausgesprochen, ein Urtheil, das auf dem Gebiete der Literatur durch die Romantik, auf dem der Philosophie, nachdem Kant dem Eudämonismus der Aufklärung ein Ende gemacht und ihrem seichten Pelagianismus durch sein „radicales Böse" gegenübergetreten, durch Fichte, Schelling und Hegel, auf dem Gebiete der Theologie durch Harms und Schleiermacher vorbereitet worden ist. Die Aufklärer des vorigen Jahrhunderts würden, wofern sie zurückkehren und in unsre Tage hereinblicken könnten, sich entsetzen, daß wir z. B. die alten Kirchenlieder wieder singen, Studien am Nibelungenlied machen, nach Luther's Katechismus statt nach Salzmann Religionsunterricht geben und gar über Privatbeichte

und Kirchenzucht wichtige Verhandlungen pflegen. Sie dürften ſich aber tröſten, ihr Same ſtirbt nicht aus. Von Erſcheinungen, wie der Deutſchkatholicismus, wie die Freigemeinden, iſt der Kern nichts anderes, als daſſelbe Princip, das die Aufklärer predigten; die radicale Pädagogik in unſerer Zeit iſt eine Fortſetzung deſſen, was die Aufklärer gethan, höchſtens mit demſelben Unterſchiede, der ſtattfindet zwiſchen dem Zopf, den die Aufklärer vor 80 Jahren noch hinten trugen, und dem Herbart, der den Aufklärern von 1848 am Kinn gehangen; auch der Materialismus unſerer Naturforſcher iſt nichts als eine neue Auflage jener Aufklärung, ebenſo oberflächlich, ebenſo bornirt in der anmaßlichen Behauptung: was wir nicht ſehen und greifen und nicht aus unſern Prämiſſen erklären können, das exiſtirt nicht, darüber iſt auch nicht weiter zu fragen (eine ſchimpfliche Denkfaulheit neben dem geſchwätzigſten Raiſonniren); und endlich iſt den Männern von damals die Ehre widerfahren, daß ihre Werke ſelbſt für unſre Zeit in einer „Bibliothek der deutſchen Aufklärer" von Martin von Geismar (1846. 1847. Leipzig, Wigand, bis dahin 5 Theile) in elegantem Gewande erneuert worden ſind. Die Aufklärung hat ein zähes Leben, denn ſie iſt die Weisheit des allem Transcendenten abgeneigten, platten Verſtandes, der darum gegen Religion, Poeſie und Geſchichte ſich gleich negativ verhält und ſein Paradies lediglich in der Gegenwart ucht, in dem, was ganz unmittelbar vor Augen liegt, wenn er auch für eine große, lichte Zukunft zu ſchwärmen vorgiebt. So gerecht aber das Gericht iſt, das die Zeit über einen Nicolai, Bahrdt und Genoſſen und deren Beſtrebungen und Erfolge gehalten, ſo müßen wir der Wahrheit zur Steuer doch ebenſo gewiß bekennen, daß, wie die Idee der Aufklärung eine in ſich berechtigte iſt, ſo auch derjenigen Zeit, welche von dieſer Idee vorzugsweiſe bewegt war, vom hiſtoriſchen Geſichtspuncte betrachtet, trotz allem Unheil, was ſie angerichtet, ihre nothwendige Stelle im Gange der Geſchichte zukommt. Eine Zeit, aus welcher die größten Heroen deutſcher Literatur und Kunſt hervorgegangen ſind, darf man, wenn man nicht ebenſo oberflächlich mit der Geſchichte umgehen will, wie es die Aufklärer gethan, nicht mit einem kirchlichen oder politiſchen Cenſurſtriche beſeitigen; gegen eine Zeit, in welcher ein einziges Jahr (1787) die Göthe'ſche Iphigenia, den Schiller'ſchen Don Carlos, den Mozart'ſchen Don Juan hervorbrachte, der gleichzeitigen Werke von Kant u. A. nicht zu gedenken, muß ſich unſre Gegenwart, die es in Jahrzehnten nicht zu einer einzigen Frucht von ſolchem Caliber bringt, nicht allzuſehr in die Bruſt werfen.

Aufklärung ſetzt — wie das Wort auch zunächſt vom Wetter gebraucht wird: „es klärt ſich auf" — immer eine geſchehene Verdunkelung oder Trübung voraus, die als ein anomaler Zuſtand nunmehr weggeräumt werden ſoll. Hierin liegt zwar eine Parallele zum chriſtlichen Begriffe der Erleuchtung, aber zugleich iſt auch ſchon der Unterſchied von dieſem angedeutet. In der Erleuchtung iſt es eine poſitive Macht, das Licht, welches in einen zuvor finſtern Raum tritt; die Finſternis, als das Negative, muß weichen, wo das Licht einfällt. Die Aufklärung dagegen macht die Luft rein, d. h. leer; für ſie iſt ein Poſitives da, welches aber nicht da ſein ſoll (Vorurtheil, Aberglauben, allgemeine Dummheit ꝛc.), dies ſoll hinweg, damit man frei ausſchauen kann. Wohl bedarf auch die Aufklärung hiezu eines Poſitiven — ſie operirt z. B. gegen die Gewitterfurcht mit der Naturkenntnis — aber dieſes poſitive Wiſſen iſt doch nur Mittel, um Altes wegzuräumen; das Hauptwiſſen, die Weisheit, worin es der Aufklärung eigentlich erſt wohl iſt, beſteht immer in der Einſicht, daß es mit dem und dem Nichts iſt, was die Altvordern für etwas Seiendes gehalten. (Wie ſehr der Aufklärung ſelbſt Gott, das abſolute Weſen, zu etwas Leerem wird, aus dem ſie alle beſtimmten Prädicate entfernt, darüber ſ. die Analyſe der Aufklärung in Hegels Phänomenologie S. 421. 425.) Was für ſie noch iſt, das Poſitive, was ſie anerkennt, beſchränkt ſich auf das Zweifache: 1) was ſinnlich wahrgenommen werden oder mittelſt Induction aus ſinnlicher Wahrnehmung geſchloſſen werden kann, das iſt wahr; 2) was irgend Nutzen für's wirkliche Leben gewährt, das iſt gut. Damit fällt zwar nicht das geiſtige Leben über-

haupt, wie daſſelbe vom Materialismus hingerichtet wird; es fällt nicht einmal die Religion ſchlechthin zu Boden, denn einerſeits glaubt die Aufklärung noch das Daſein Gottes, die Unſterblichkeit ꝛc. beweiſen zu können, und wenn auch verſchiedene Aufklärer ſich ſehr nahe mit der franzöſiſchen Freigeiſterei berührten und von Gott und Unſterblichkeit kaum den Namen mehr ſtehen ließen, ſo hat ſich doch z. B. Baſedow ernſtlich gegen die „Irreligioniſten," ja ſelbſt gegen Semler für das Chriſtenthum nach ſeiner Weiſe gewehrt. Aber wie die Religion auf dieſem Wege lediglich zum Verſtandesproduct gemacht wird, höchſtens (wie in der jämmerlichen Poeſie und Rhetorik Baſedows) umfloſſen von einer Sauce aus ſentimentalen Phraſen: ſo iſt ſie auch praktiſch nur unter den Geſichtspunct der Nützlichkeit geſtellt; ſie dient nach ihrer Weiſe der menſchlichen Glückſeligkeit, das iſt ihr einziger Werth. Daher fällt denn auch die Geſchichte ganz nur unter die Kategorie des Nützlichen; bloß ſofern man an ihr ein Beiſpiel hat, was man ſelber kluger Weiſe thun und laſſen ſoll, hat ſie einen Werth; alles andere mag vergeſſen werden. Alles Ideale, was die Pietät gegen Geſchichtliches, was das Nationalgefühl, was kirchliche oder volksthümliche Tradition enthält, wird vernichtet, weil es unter jene zwei Grundſätze nicht paßt; daher hat die Aufklärung, wo ſie zahm auftritt, etwas unendlich fades, philiſterhaftes; wo ſie aber lebhaft wird und einhaut, da kommt ein frivoler Charakter zu Tage, dem nichts heilig iſt, ein Egoismus, der ſich mit dem aufgeklärten und aufklärenden Philanthropismus ganz gut verträgt, denn letzterer iſt bloß die Anerkennung deſſelben Egoismus in jedem andern Individuum und Anleitung, wie in jedem das liebe Ich zu möglichſtem Wohlbefinden zu bringen ſei. So ſchlimm, ſo überaus heillos aber eine ſolche Richtung iſt, wir begreifen doch, wie ſie geſchichtlich herbeigeführt ſein kann.

Wenn es in der Natur der altheidniſchen Religionen lag, daß ſie nur bis zu einem gewiſſen Puncte mit der fortſchreitenden Bildung in gutem Vernehmen bleiben konnten, irgend einmal aber der ſich befreiende Geiſt auch wider ſie ſich kehren mußte, woraus denn, ſobald eine gewiſſe ſittliche Qualität, d. h. der Mangel an Pietät, dazu trat, eine Aufklärung nach Art Lucians entſprang: ſo lag in der Religion des Alten Teſtaments eine ſolche innere Nothwendigkeit allerdings nicht; ein Mann z. B. wie der Siracide tritt wohl auch an verſchiedenen Stellen aufklärend vor ſein Volk (z. B. Cap. 34 gegen Traumdeutungen), aber ſeine Grundlehren von Weisheit und Gottesfurcht haben viel zu viel Poſitives, als daß ein Zwieſpalt mit Lehre und Leben nach dem Geſetze das er begeiſtert preiſt, daraus hätte entſpringen können. Vielmehr tritt erſt mit den unreinen Elementen, die im Phariſäismus und Sadducäismus ſich verkörpert darſtellen, eine Periode ein, die wir als erſte jüdiſche Aufklärungszeit bezeichnen können (eine zweite liegt in dem modernen Reform-Judenthum vor). Die Sadducäer repräſentiren dieſe Aufklärung, zwar nicht als Aufklärer, denn ſie machten nicht eigentlich Propaganda, ein Aufklärer will aber allenthalben reines Feld machen — aber doch als Aufgeklärte; und zwar iſt bei ihnen ganz charakteriſtiſch dogmatiſcher Unglaube und ethiſche Laxheit, hervorgerufen einerſeits durch die lederne Orthodoxie und heuchleriſche Frömmigkeit der Phariſäer, andererſeits durch die religiöſe Dummheit des von dieſen betrogenen Volkes. So iſt es auch auf chriſtlichem Boden nicht die poſitive Religion an ſich, die durch ihre transcendenten Elemente eine Reaction des gemeinen Hausverſtandes mit ſeiner egoiſtiſchen Richtung hervorruft, ſondern erſt die Verunreinigung des Hohen und Heiligen durch Menſchliches, das ſich in den Falten des Prieſtergewandes verſteckt, durch Verzerrung der überſinnlichen Glaubensobjecte ins Unnatürliche, durch Vernachläßigung der ethiſchen und pſychologiſchen Wahrheit gegenüber dem dogmatiſch Fixirten, das ſich eben in Folge jener Vernachläßigung verſteinert. Bis zur Reformation tauchen wohl einzelne aufkläreriſche Momente auf; dahin rechnen wir nicht etwa jene eifrigen Schulmänner, die aus der Zeit Karls d. Gr. hervorgegangen ſind (wie z. B. Rhabanus Maurus, der in ſeinen Schriften und ſelbſt in ſeinen Predigten über alle möglichen Dinge, namentlich Naturerſcheinungen Licht zu verbreiten und die Reſte heidniſchen Aberglaubens zu

vertilgen ſucht), denn in dieſen kommt keine Differenz mit Kirche und Glauben zum Vorſchein; eher ſind Männer wie Kaiſer Friedrich II, ſpäter die italieniſchen Humaniſten, Männer wie Erasmus, Heinrich Bebel, Glarean, ja ſelbſt Papſt Leo X — zwar wieder nicht Aufklärer, aber doch Aufgeklärte zu nennen, während Schriften wie die epistolae obscurorum virorum ſelbſt in ihrem Titel den unter das Schafskleid verſteckten Wolf der Aufklärung vorſtellten, der aber, dieſer Schafheerde gegenüber, in ſeinem vollen Rechte war. Aber von hoher Wichtigkeit iſt es und kann den Lügen der Ultramontanen gegenüber nicht oft und ſtark genug geſagt werden, daß gerade die Reformationszeit, die alle jene Impulſe einer Aufklärungsperiode hinter ſich und neben ſich hatte, dies dennoch nicht ſelbſt wurde. Es war eben nicht der platte, egoiſtiſche Verſtand, ſondern das deutſche Gemüth, das chriſtliche Gewiſſen, das ſich von römiſcher Superſtition und römiſchem Druck emancipirte, aber nicht, um nun ein flacher Libertinismus zu werden; dergleichen fand nur Calvin in Genf vor; im Norden waren ſelbſt die Socinianer viel mehr als bloße Aufklärer. Aber als nun einerſeits in der lutheriſchen Kirche das Dogma, das friſch und lebendig aus Schrift und Gewiſſen gefloſſen war, ſich zu einem papiernen Papſt verhärtet hatte; als die Kirche, ſtatt religiöſes und ſittliches Leben unter dem Volke zu wecken und zu pflegen, vielmehr all ihre Kraft in ewigen dogmatiſchen Händeln dranſetzte; als ſie, ſtatt die ſündige Leidenſchaft unter das Joch der Liebe Chriſti zu beugen, dieſelbe vielmehr unter dem Namen rechten Eifers für die Wahrheit in theologiſchen Verketzerungen aufſtachelte und walten ließ; als ſie ſelbſt den Pietismus, ſtatt ihn als ein verjüngendes Element in ſich aufzunehmen und dadurch ſowohl ihm als ſich ſelbſt zu nützen, vielmehr von ſich ausſtieß; als ſie weder gegen die aus Aberglauben fließenden Grauſamkeiten der Juſtiz (die Hexenproceſſe) noch gegen das von den Höfen her ſich verbreitende Sittenverderben etwas zu thun ſich fähig zeigte; und als nun andererſeits die Naturwiſſenſchaft und die Philoſophie ſich ſelbſtändig ihre Bahnen brachen, als Literatur und Dichtkunſt ebenſo ſelbſtändig einhergiengen und der Glaube der Völker an die göttliche Weihe, die auf den Thronen ruhe, durch deren Inhaber ſelber, wie durch ausländiſche Theorien erſchüttert war: da lag es im natürlichen Gang der Dinge, daß ſich Schritt für Schritt ein abſolutes Mistrauen wider alles Beſtehende entwickelte, und weil Alles in Frage ſtand, kein anderes Kriterium mehr übrig blieb, als das eigene Denken, und zwar nicht ein tiefes, ſpeculatives Denken, ſondern die platte Reflexion, wie ſie Jedem ad oculos vordemonſtrirt werden kann. Damit glaubte man recht populär zu ſein, weil nichts mehr übrig blieb, was nur ein Theil der Menſchen wiſſen konnte, was nicht jedem durch ſeine fünf Sinne und ſeinen bon sens vollkommen und augenblicklich zugänglich war; man täuſchte ſich aber darin vollſtändig; denn gerade das Volk liebt das Concrete, in feſter Geſtaltung Vorſtellbare, das Althergebrachte, das Geſchichtliche oder in geſchichtliche Form ſich Kleidende, das Poeſiereiche; die Sage, die z. B. die Geſtaltung eines Berges von irgend einer Begebenheit, einer Handlung herdatirt, iſt dem Volksgeiſte viel mehr von Werth und Intereſſe, als die Geologie, die in ihren Naturproceſſen keinen Platz für das Eingreifen eines Willens hat. Darauf rechneten freilich die Aufklärer nicht; ſolcher Volksgeiſt ſelber, weil er nicht greifbar iſt, war ihnen ebenſo ein Unding wie der heilige Geiſt; mit ihren die Welt überfluthenden Scripturen, mit ihren aufklärenden Predigten (denn gerade die Prediger haben ſich beſonders in dieſen Beſtrebungen hervorgethan und ihre Kanzeln als bequeme Volkslehrſtühle der Aufklärung zur Verfügung geſtellt), mit ihren Bündniſſen und Orden (ſ. über den Illuminaten-Orden, wie überhaupt über die Aufklärungsbeſtrebungen jener Zeit Perthes, das deutſche Staatsleben vor der Revolution, Hamburg u. Gotha 1845, S. 253 ff. 260 ff.), mit ihren großen Lehrinſtituten (ſ. d. Art. Philanthropismus) glaubten ſie über alles Meiſter zu werden, was als Nebel noch in der öffentlichen Meinung vorhanden war, was ſich nicht vollſtändig, ohne alles Reſiduum, in jenem Verdünnungsproceß auflöſen und durchſichtig machen ließ. Als Feinde kannte man einerſeits nur die Geiſtlichen, allein, wie geſagt, unter dieſen war es ſelbſt zum guten Ton geworden,

aufgeklärt zu sein, und sogar die noch von Herzen gläubigen Männer (wie Lavater, Schöner, Reinhard) tragen die Spuren jenes Einflusses deutlich an sich. Nur wenige, wie die Württemberger Theologen aus Bengels Schule, Oetinger, Steinhofer ꝛc., hielten mannhaft Stand; aber so wenig hatte die Kirche mehr in sich selbst die Kraft, dem Geiste der Zeit zu widerstehen, daß gerade diese Männer sich mit der Positivität der Kirche, ihrer Lehren und Institute nicht begnügten, sondern, ohne ihr ungetreu zu werden, doch ihre eignen Wege suchten (Bengel in seinen apokalyptischen Studien, Oetinger in Theosophie und Alchymie, Andere wenigstens in Privaterbauungsstunden). Andererseits hatte man die Fürsten zu fürchten; allein da Friedrich der Große die Geistlichen nicht leiden konnte, da er „jeden nach seiner Façon selig werden ließ" und den Vorurtheilen gegen uneheliche Kinder und deren Mütter durch Gesetze steuerte *), da Joseph II selbst auf dem gefährlichen Boden der katholischen Kirche mit Aufklärung voranging, so war ja nichts, gar nichts mehr im Wege, es mußte abermals, wie am ersten Schöpfungsmorgen Licht werden. Und doch — noch 1826 mußte Pahl in einer eignen Schrift laute Klage führen „über den Obscurantismus, der das deutsche Vaterland bedrohe"; ein Paar Jahre hernach las alle Welt die Seherin von Prevorst; Swedenborg, Jakob Böhme wurden aufs neue vielbesprochene Namen; und — um Andres, was sehr nahe läge, zu übergehen, in unsern Tagen ließen selbst hochgebildete Damen sich von ihren klopfenden Tischen Orakel geben. Das alles geschieht trotz Dr. Paulus und Dr. Strauß trotz Freimaurerorden und Diesterwegs Jahrbuch, trotz Schullehrerseminarien und Töchterinstituten; wo ist denn die Aufklärung?

Statt uns, wie wir wohl möchten, diese Frage zu weiterer, zeitgeschichtlicher Erörterung vorzuhalten, fassen wir sie, dem Zwecke der Encyklopädie gemäß, gleich praktisch. Hat der christliche Erzieher etwas für Aufklärung zu thun? was und wie viel? und wie verhält sich dies zu den historisch vorliegenden Aufklärungsversuchen, die wir eben deshalb oben kurz charakterisirten? Nur das sei hier als Resultat obigen geschichtlichen Ueberblicks (zu welchem man noch Tholuck's Art. „Aufklärung" in Herzogs theolog. Real-Encyklopädie I, S. 599 ff. und Hagenbach's Kirchengeschichte des 18. u. 19. Jahrh., S. 294 ff., auch die betreffenden Abschnitte in Schlossers Gesch. des 18. u. 19. Jahrh. II, S. 503 vergleiche,) noch vorangeschickt, daß die Aufklärung, ob sie gleich den bestehenden Zuständen in Kirche, Staat und Volk gegenüber eine geschichtliche Berechtigung hatte, doch nur zerstören und nicht aufbauen, also wohl schaden, aber nicht wahrhaft nützen konnte. Denn gerade weil sie in ihrer Rechnung Alles rein aufgehen ließ, und was nicht aufgieng, kurzweg für nicht existirend erklärte, traf sie das wirklich existirende Residuum, das Uebermenschliche, was ins Menschliche hereingreift, nicht; sie schloß die Augen davor und meinte nun heller zu sehen; im menschlichen Geiste ist aber eben ein Erkennen, mindestens ein Ahnen jenes Uebermenschlichen, und wenn dem nicht Genüge gethan wird auf die rechte Weise, so sucht es sich Befriedigung auf Schleichwegen. Darum wird eine Aufklärung von der genannten Art ihr Gegentheil so wenig bannen, daß gerade sie es vielmehr provocirt; je mehr Frivolität, um so mehr Superstition — trifft sich doch Beides oft in einem und demselben Individuum!

Aufklärung ist Bildung in einer gewissen Richtung; wenn nun Bildung nothwendig ist, so ist es auch Aufklärung. Warum doch konnte sie als Gegensatz zu ächter Bildung auftreten? Der Widerspruch löst sich einzig durch die Unterscheidung: Jeder Mensch soll aufgeklärt werden, aber nicht alle Dinge sollen und können aufgeklärt werden. Wer das erste leugnet, ist ein Obscurant; wer aber das zweite behauptet, das wir leug-

*) Uebrigens war es gerade Friedrich d. Gr., der in seiner (auch sonst für seine Pädagogik lehrreichen) Kabinetsordre vom 5. Sept. 1779 die Aufklärung nicht gar zu allgemein werden lassen wollte: „Auf dem platten Lande ist es genug," sagt er, „wenn die Leute ein biß'gen lesen und schreiben lernen; wissen sie zu viel, so laufen sie in die Städte und wollen Secretairs und so was werden."

nen, iſt ein Aufklärer (im ſchlimmen Sinne des Wortes). Unter den erſten Satz fällt Alles, was den Horizont des Geiſtes und Gewiſſens (des Geiſtes nach ſeiner intellectuellen und ſeiner ethiſchen Seite) verengt. Alſo wenn das Natürliche auf unnatürliche (wohlgemerkt, wir ſagen nicht: übernatürliche, ſondern unnatürliche) Urſachen zurückgeführt wird (wie dies der Hexenglaube thut); wenn ſo entweder die vernünftige Vorkehr gegen zeitliche Uebel unterlaſſen oder der Thörichte zur Beute des ſchlauen Betrügers wird; wenn die friſche Thatkraft, der freie Muth gelähmt wird durch alberne Furcht vor Gewalten, die entweder nicht exiſtiren oder, in wie weit ſie exiſtiren, unter der Macht Gottes ſtehen; wenn alſo gerade das ächt chriſtliche Vertrauen auf Gott gebrochen wird durch heidniſches Einſchieben anderer Mächte zwiſchen ihn und den Menſchen: dann liegt ein Fall vor, wo gelüftet werden muß; derlei Dinge ſind dicke Dünſte, in denen ein vernünftiger Menſch nicht athmen *kann*, in denen ein Chriſt nicht athmen *ſoll*, in denen man ein chriſtliches Volk nicht verdumpfen laſſen *darf*. Und da jene Dinge nicht aus dem eignen Innern, der eignen Phantaſie des Zöglings entſprungen, ſondern lediglich als Tradition auf ihn übergegangen ſind, ſo iſt hier das Zurückgehen auf vernünftiges, aber chriſtlich beſtimmtes Denken und die Gewöhnung an ſelbſtändiges Nachdenken, ob etwas möglich oder nicht möglich ſei, ob es Realität habe oder nur in der Einbildung beſtehe, die durchaus geeignete Methode. Ferner wenn ſich das durch Traditionen oder ſonſtige ungeſunde Einflüſſe irre geleitete Gewiſſen beunruhigt über Dinge, die ſittlich indifferent d. h. die dem Rechte der ſittlichen Individualität anheimzuſtellen ſind; wenn ſtatt eines freien, den Kern der Sache treffenden Urtheils ein beſchränkter äußerlicher Maßſtab angelegt wird; wenn Dinge, die ſogar ſittlich gut und pflichtgemäß ſind (wie z. B. Aſſociation zur Entſchädigung für Verluſte durch Brand, Hagel ꝛc., oder mediciniſche Vorkehrungen gegen Krankheiten, wie durch Impfung) als Eingriff in Gottes Allmacht, als ein Verſuch, ſich wider Gott ſelbſt zu verſichern, betrachtet und ſomit zur Sünde gemacht werden; wenn rein materielle Gegenſtände, die erſt durch Misbrauch, alſo durch unſittliches Verhalten zu ihnen, durch leidenſchaftliche Hingabe an ihren Genuß ein Anlaß zur Sünde werden, an ſich ſelbſt ſchon als ſündig, als dämoniſch betrachtet werden, als ob das Dämoniſche im Stoffe und nicht vielmehr im böſen menſchlichen Willen läge; wenn die pflichtmäßige Anhänglichkeit an die eigne Confeſſion durch den Mangel an allgemeiner Liebe neben der Bruderliebe (2 Petri 1, 7) zu ſolcher Herzverengerung führt, daß der Katholik den Proteſtanten, der Lutheraner den Reformirten nicht als Bruder zu erkennen und ohne Widerwillen anzuſehen im Stande iſt: dann iſt abermals die Aufklärung als Reinigung und Befreiung des ſittlichen Urtheils nothwendig, was aber wieder nicht auf negativem Wege — indem man alles derartige kurzweg für Vornirtheit, für Unſinn erklärt, — ſondern durch poſitive ſittliche Belebung und Kräftigung der oberſten ſittlichen Kraft, der Liebe, möglich, ohne welche ſelbſt ein Glaube, der Berge verſetzt und eine Erkenntnis, die alle Geheimniſſe weiß, nichts iſt. Die Liebe macht nicht gleichgültig gegen die eigne Confeſſion, im Gegentheil, ſie wendet ſich dieſer von ganzem Herzen zu und hängt ihr an; aber dem Mitmenſchen gegenüber, der ſeinem Herrn ſteht und fällt, wie ich ihm ſtehe und falle, achtet die Liebe nicht eine Formel höher als den Menſchen ſelbſt; ſie freut ſich der Wahrheit, die ſie beſitzt, aber je ſicherer ſie ſich im Beſitze derſelben weiß, um ſo ruhiger läßt ſie es geſchehen, daß ein Anderer, den ſeine Geburt, ſeine Erziehung, ſeine gewiſſenhafte Forſchung auf eine andre Faſſung des Göttlichen geführt hat, das ja keine menſchliche Formel in Worten völlig adäquat darzuſtellen vermag, mit derſelben Treue ſeinem Glauben zugethan iſt. Das iſt die Macht der Liebe, daß ſie das Perſönliche höher ſtellt als Formen und Worte; wer perſönlich dem Herrn nahe ſteht, hat daran mit allen, die ebenfalls perſönlich ihm nahe ſtehen, einen Vereinigungspunct, hinter dem die Differenzen, ſo wichtig ſie in andrer Hinſicht ſind, doch als ſecundär zurücktreten müſſen. In dieſer Weiſe über Confeſſionsunterſchiede aufgeklärt denken iſt etwas andres, als Indifferentismus; ſolche Aufgeklärte waren auch Zinzendorf, Bengel, Oetinger

und andre Männer von sehr ausgeprägt-positiver Glaubensrichtung. (Siehe darüber weiter den Artikel Toleranz.) In letztrem Sinne verfährt namentlich Paulus Röm. 14. u. 15., 1 Kor. 7. u. 8. aufklärend; der Gegensatz der δυνατοί und der ἀδύνατοι, der ἀσθενεῖς Röm. 15, 1. ist kein andrer, als der zwischen den Aufgeklärten und den Unaufgeklärten, den aber Paulus eben im Geiste evangelischer Weisheit und Liebe löst. Der christliche Erzieher würde, wenn er allein auf den Zögling wirkte, eigentlich nie erst aufzuklären, d. h. jene Dünste zu vertreiben haben, weil sich unter seinen Auspicien gar keine solche über dem Geiste des Zöglings sammeln könnten, und jedenfalls kann und muß er von Anfang schon verhütend und vorbauend verfahren, so daß der Zögling, wenn ihm in der Welt eine Beschränktheit jener Art begegnet, in sich selbst schon das klare und feste Urtheil trägt, das ihn schützt. Aber der Lehrer, der seine Zöglinge aus dem Volksleben heraus erhält, stößt da bereits auf Vorstellungen, die sich mit christlicher Weisheit und Freiheit nicht vertragen; diese nun zu zerstören, aber so, daß nicht entweder mit demselben auch Wahres und Gutes, auch Glaubensinnigkeit und Lebensernst zerstört wird, oder daß, weil jene Vorstellungen schon zu mächtig geworden sind, er nichts bezweckt, als daß er selbst sich in den Ruf eines Freigeistes bringt: das ist eine Aufgabe, die nur gelöst werden kann im Geiste des Paulus, so daß schonende Liebe auch das Unrichtige einstweilen trägt, aber innerlich durch die positive Macht der Wahrheit und Liebe dasselbe so unterhöhlt wird, daß es seiner Zeit von selbst und ohne die Gefahr einer schnellen Operation abfällt. (Vergl. d. Art. Aergernis.)

Wenn wir aber als zweiten Satz diesen aufstellen: Es können und müßen nicht alle Dinge aufgeklärt werden, so setzen wir uns hiemit erst in directesten Gegensatz zu den Aufklärern von Profession. Ihnen war alles zuwider, was nicht platt vor allen Augen lag; nicht nur Geheimnisse der Religion, nicht nur die Ursachen der Naturerscheinungen sollten bloßgelegt werden — selbst die Verhüllung geschlechtlicher Dinge erregte ihren Zorn, nicht etwa aus persönlicher Lüstelei (wiewohl gerade Hauptaufklärer à la Bahrdt in diesem Puncte nichts weniger als sauber waren, was aber von Salzmann, Campe, selbst von Basedow nicht gesagt werden kann) sondern lediglich, weil es nichts geben sollte, mit dem der hausbackene Verstand nicht vollständig im Reinen wäre, nichts, wovor er stille zu stehen, das er mit heiliger Scheu zu behandeln, worüber er zu schweigen hätte. (Vergl. über letzten Punct des Vfs. ev. Päd. 2 Aufl., S. 295 sammt der Note). In dieser Beziehung müßen die Kinder zunächst gewöhnt werden, sich in Bezug auf Dinge, die sie noch gar nicht wissen sollen, zu bescheiden, also nicht weiter nachzufragen, sondern sie auf sich beruhen zu lassen als Sachen, über die man nicht spricht. Wohl müssen dem Zögling zu seiner Zeit auch über diese Dinge die Augen aufgehen; aber daran ob er sie auch dann noch mit jener Scheu behandelt, sie also geflissentlich unter dem Schleier der Zucht und Schamhaftigkeit verhüllt, muß sichs zeigen, ob er darüber nicht im falschen Sinne aufgeklärt, sondern nur in naturgemäßer Weise zum Bewußtsein gekommen ist. Sofort aber müßen sie lernen, daß es über der sichtbaren Welt eine andere giebt, die zwar in die sichtbare hereinwirkt, aber uns im zeitlichen Leben verhüllt ist. Auf dieser Anerkennung einer Transcendenz, diesem Dualismus eines Diesseits und Jenseits beruht schlechthin alle Religion; die Idee Gottes, einer Ewigkeit, einer Geisterwelt ꝛc. muß als etwas über menschliches Begreifen und Beweisen hinausliegendes, als Glaubensobject, somit als Geheimnis einfach geiehrt oder verkündigt werden. Dabei darf jedoch, was uns geoffenbart ist, nicht willkürlich ausgesponnen oder ausgemalt, es darf nicht Geschichtliches ohne weiteres nach eigenem Gutdünken auf die Gegenwart ausgedehnt und übergetragen werden (so z. B. die Engelserscheinungen, die Dämonenaustreibungen und Aehnliches), sondern es muß stehen geblieben werden bei dem, was die Schrift und wie sie es sagt; jede von ihr nicht selbst legitimirte Consequenz, jedes vorwitzige Wissenwollen und Festsetzen von dem, was sie ungewiß läßt, führt auf Abwege. Uebrigens ist selbst die Unmöglichkeit, von übersinnlichen Dingen etwas zu wissen, also das bescheidene Verzichtleisten, das der Zögling lernen soll, keine absolute

Paulus hätte nicht die Tiefe der Weisheit und der Erkenntnis Gottes rühmen können, wenn er nicht in diese Tiefe einen Blick gethan hätte. So muß auch über die himmlischen, überſinnlichen Dinge jedem Chriſten ein Licht aufgehen, jener φωτισμὸς τῆν γνώσεως τῆς δόξης τοῦ Θεοῦ ἐν προσώπῳ Ἰησοῦ Χριστοῦ 2. Kor. 4, 6; es muß ſich das innere Auge öffnen zu einem Schauen, zu einer unmittelbaren, wenn gleich noch ſehr unvollkommenen Erkenntnis, auf der die Glaubensgewißheit beruht. Aber ſo gewiß dieſe ein Werk deſſelben Herrn iſt, der den Blinden die Augen aufgethan (wogegen Joh. 9, 39. die Sehenden, d. h. die da ſagen: „wir ſind ſehend" [vs. 41], alſo die Aufgeklärten, ihm gegenüber zu Blinden werden): ſo gewiß iſt auch dieſes Ziel pädagogiſch, d. h. durch menſchliche Vermittlung anzuſtreben; es fragt ſich nur, welcher Weg hiezu der rechte iſt. Da Moſes den brennenden Buſch gewahr wurde, hatte er nicht dies Feuer phyſikaliſch zu unterſuchen, ſondern es hieß: „zeuch deine Schuhe aus, denn der Ort, worauf du ſteheſt, iſt heiliges Land." Für die Aufklärung giebt es nichts Heiliges; aber auch die Rechtgläubigen haben darin unſäglich gefehlt und ſich der Aufklärung ſelber als gute Beute dadurch ausgeliefert, daß auch ſie, um dem Unglauben mit Verſtandeswaffen gegenüber zu treten, das Heilige ſecirten, es phyſikaliſch, chemiſch, mathematiſch behandelten und mishandelten. Wenn die Scholaſtiker gründlich unterſuchten, welches Schickſal eine Maus zu gewarten habe, welche eine geweihte Hoſtie gefreſſen, ſo paßt dieſe theologiſche Feinheit recht gut zur religiöſen Rohheit der Zeit, zur materialiſtiſchen Plumpheit der Grundvorſtellungen. Aber auch proteſtantiſche Dogmatiker haben über den Leib des Herrn, über Tod und Auferſtehung und Seligkeit Unterſuchungen in anatomiſchem und phyſikaliſchem Stil angeſtellt, die ein tiefreligiöſes Gemüth verletzen. Will man ſomit dem Kinde zu religiöſer Erkenntnis helfen, verſteht es aber nicht, auch die begriffliche Analyſe ſo rein, ſo keuſch zu halten, daß ein inneres Schauen in anbetender Ehrfurcht das Reſultat iſt: dann kann man auf dem orthodoxeſten Wege der Aufklärung in die Hände arbeiten. Im Kinde ſelbſt aber liegen mehr oder weniger kräftig zwei Momente, die deſto mehr gepflegt werden müßen: nämlich erſtens die Pietät und zweitens die Poeſie. Beide erwachen und üben ſich zunächſt an endlichen Objecten: aber während jene das Menſchenherz fähig, ja es ihm zum Bedürfnis macht, ſich in Liebe und Ehrfurcht an ein Höheres und Höchſtes hinzugeben, ſo weckt und ſtärkt dieſe die Fähigkeit des geiſtigen Schauens, ſo daß ebenſoſehr das Abſtracte ſich alsbald umſetzt in ein Concretes, Lebendiges, als umgekehrt im Concreten, Sinnlichen ein Geiſtiges, das Sinnliche als Hülle, als Verkörperung des Geiſtigen angeſchaut wird. Iſt Geiſt und Gemüth ſo geſtimmt, und wird ihm in einer dem conformen Weiſe auch der religiöſe Erkenntnisſtoff dargeboten, ſo daß die allerdings nöthige begriffliche Analyſe immer ihren Hintergrund und ihr Complement an jener Gemüthsſtellung hat, dann iſt und bleibt dem Kinde das heilig, was heilig iſt; es begehrt nicht, in der Weiſe darüber aufgeklärt zu ſein, wie man ihm eine verworrene Rechnung, eine verwickelte Periode aufklärt, wo kein Reſiduum bleibt; und doch iſt ihm auch das Reſiduum in göttlichen Dingen nicht ein dunkler Schatten, ſondern etwas im Geiſte Geſchautes, das ein ſeliges Licht in Herz und Leben hereinwirft; dies Schauen zwar iſt noch (1 Kor. 13, 12) ein Schauen durch einen Spiegel im dunkeln Wort, aber zugleich doch der Anfang einer unendlich herrlichen Aufklärung alles Dunkeln, eines Schauens von Angeſicht zu Angeſicht. Jenes Reſiduum aber, das ſchlechthin nicht aufgeklärt, d. h. deſſen ſubſtantieller Inhalt nicht durch kalte Reflexion analyſirt und, was ſeiner Natur nach die Folge wäre, zerſtört, auf Null reducirt werden darf, ſondern in ſeiner Unmittelbarkeit als eine Lebenskraft belaſſen werden muß, haben wir nicht bloß im Religiöſen, ſondern auch in allem der Religion Verwandten zu erkennen, was wir eben unter dem Namen Pietät zuſammenfaſſen; alſo namentlich: die Kindesliebe, die Vaterlandsliebe, die Anhänglichkeit an Heimat und heimiſche Sitten ꝛc. Wenn Franz Moor darüber philoſophirt, daß Liebe zu Vater und Bruder ihm durchaus nicht als ſeine Schuldigkeit nachgewieſen werden können, ſo iſt dies Frivolität, aber ſie

beruht auf demſelben Princip der Aufklärung, d. h. der Auflöſung des Unmittelbaren, geiſtig Mächtigen, wie wenn der Kosmopolitismus den Patriotismus für ein Vorurtheil hält. Er iſt — in gewiſſem Sinne — ein Vorurtheil, aber ein ſittlich nothwendiges; ein Urtheil, das vor aller zerſetzenden Verſtandeskritik uns ins Herz gegraben iſt; das eben darum, obgleich es dem Verſtande nicht beweisbar, der tieferen geiſtigen Anſchauung als volle Wahrheit und heilige Pflicht vollkommen klar iſt — klar, obgleich nicht aufzuklären, oder vielmehr: eben deshalb nicht noch aufzuklären. Palmer.

Aufmerkſamkeit. Ueber die Aufmerkſamkeit, beſonders wie ſie zu erlangen und zu erhalten ſei, hat Bormann (Schulkunde für evang. Volksſchull. Berlin 1854 IV. 5.) bewährte praktiſche Rathſchläge ertheilt, die als ein klares und feſtes Ergebnis des bisherigen pädagogiſchen Denkens über dieſen Gegenſtand gelten können. Zu dieſer auf die Praxis der Schüler berechneten Anweiſung hat Waitz (allg. Pädagogik. 1852, §. 23) noch weiter gehende ſcharfe und feine Beobachtungen und Erfahrungen gegeben.

„Aufmerkſamkeit in der Schule iſt das Hingerichtetſein aller Kräfte der Seele auf den Gegenſtand des Unterrichts. Sie giebt ſich zu erkennen durch die ſtraffe Haltung des ganzen Körpers, durch das lebendig blickende Auge, und durch die Belebtheit, welche die Geſichtszüge durch die Thätigkeit der Seele empfangen. Das Gegentheil der Aufmerkſamkeit iſt die Zerſtreutheit. Sie verräth ſich in der ſchlaffen, zuſammengeſunkenen Haltung, dem ſtarren und lebloſen oder dem umherſchweifenden, unſicheren Blick, den gleichgültigen oder fremdartige Seelenſtimmungen verrathenden Geſichtszügen.“ (Bormann.)

Aufmerkſamkeit iſt die unentbehrliche Grundlage für die Leiſtungen und Erfolge einer Schule, für ſicheres Wiſſen und Können; noch wichtiger iſt ſie für die ſittliche Entwickelung des Kindes. Wer nicht aufmerken, genau und richtig verſtehen, mit geſammelten Gedanken auf Geſagtes und Befohlenes achten lernt, iſt auch nicht zuverläßig in der Ausführung und Beſorgnng und erweist ſich ſelbſt zu den geringſten Geſchäften unbrauchbar. Gehorſam ſetzt Aufmerkſamkeit voraus und Aufmerkſamkeit iſt ſchon Gehorſam. Darum ſagt Samuel zu Saul, 1. Sam. 15, 22: Gehorſam iſt beſſer denn Opfer, und Aufmerken beſſer als das Fett von Widdern.

Für die Erziehung zur Aufmerkſamkeit iſt nöthig, den Unterſchied zwiſchen der unwillkürlichen und willkürlichen Aufmerkſamkeit, wie ihn Waitz macht, zu beachten. Die Aufmerkſamkeit iſt eine unwillkürliche, wenn ſie ſich für gewiſſe Gegenſtände, obwohl für verſchiedene bei verſchiedenen Individualitäten und Bildungsgraden und mit verſchiedener Ausdauer, ganz von ſelbſt macht. Die willkürliche dagegen iſt von Gewöhnung, Uebung und Intereſſe an dem Gegenſtande, auf den ſie gerichtet iſt, abhängig. Sie muß durchaus erſt gelernt werden. Selbſt ernſtes, momentanes Wollen reicht nicht aus, um das Aufmerken ohne Abſchweifung längere Zeit auf einen beſtimmten Gegenſtand zu concentriren; ſogar unter den Erwachſenen beſitzen nur wenige dieſe Macht. Daher muß ein Unterricht, der dieſen Umſtand überſieht oder ihn nicht feſt oder fortdauernd genug im Auge behält, nothwendig mehr oder weniger unfruchtbar und unerquicklich werden. Erinnerungen, wie: „Seid doch aufmerkſam“ oder „Hübſch aufgepaßt,“ ſind Appellationen an den Willen, die wohl zuweilen nothwendig ſein mögen, die aber für ſich allein ſehr wenig ausrichten. Der Unterricht hat vielmehr darauf auszugehen:

I. Die unwillkürliche Aufmerkſamkeit des Kindes gehörig zu benutzen.

1) Dies iſt vor Allem durch den Eindruck bedingt, den die Perſönlichkeit des Lehrers ſelbſt auf das Kind macht; denn durch ihn muß ſie bei dem Gegenſtande feſterhalten, oder aufs neue auf ihn zurückgelenkt werden, wenn dieſer nur ein geringeres unmittelbares Intereſſe beſitzt oder aus irgend einem Grunde ſeine Anziehungskraft wenigſtens momentan zu verlieren droht. Dazu gehört die allſeitige geiſtige Ueberlegenheit des Lehrers, welche ſich in deſſen ernſter, ruhiger Haltung und Erſcheinung den Schülern ankündigt; ferner Heiterkeit als die Grundſtimmung im Verkehr mit ihnen und herzliche Liebe, durch die er ſie für ſich gewinnt, auch eine kräftige, volltönende Stimme, lebhaft be-

tonende Sprache und Beweglichkeit des Geistes, welche auf die Antworten der Kinder einzugehen, das Richtige rasch zu benutzen und zu ordnen, dabei aber den Faden des Unterrichts klar fortzuspinnen versteht, vornehmlich aber auch das Geschick der Regierung der Kinder. 2) Ueber den letztgenannten Punct mögen nur einige Andeutungen gegeben werden: Der Lehrer hat vor der Classe einen festen Standpunct einzunehmen; sein Auge gehört allen Kindern, mit denen er beschäftigt ist, und die Augen dieser gehören dem Lehrer. Der Unterricht beginnt erst, wenn alle Kinder in gerader Haltung und stiller Sammlung sich befinden. Um es dazu zu bringen, bedient man sich des Taktes und bestimmter Zeichen, Commandowörter für die dem Unterricht vorangehenden Thätigkeiten. Jeder Schüler, der antworten will, giebt das Zeichen dazu durch Aufheben des Zeigefingers der rechten Hand und antwortet stehend. Sobald sich Unaufmerksamkeit zeigt, hält der Lehrer inne oder giebt einen Wink mit dem Auge oder der Hand. Alle Antworten werden vollständig gegeben. Alle Fragen sind an die ganze Classe gerichtet; daher erst die Frage, dann der Name des aufgerufenen Kindes. Es wird außer der Reihe geantwortet und fortgehend darauf gehalten, daß der gegebene Stoff im Zusammenhange wiedergegeben und sicher angeeignet wird. Wichtige Sätze werden im Chor gesprochen. Zeigt sich augenblickliche Theilnahmlosigkeit, so lasse man rasch eine eben gegebene Antwort im Chor wiederholen, auch die Abtheilung oder Classe ein oder zwei Mal aufstehen und sich wieder setzen. Der Lehrer spreche nicht zu laut, wodurch die Unaufmerksamkeit befördert wird. *) 3) Besonders nothwendig ist es, daß er zuerst selbst *mit ganzer Seele* bei dem Unterrichte sei; sein Interesse, das sich in Wort und Miene lebendig ausspricht, weckt das des Schülers. „Aufmerksamkeit ist eine Stimmung der Seele, und Stimmungen pflanzen sich unmittelbar fort." Nicht nur bei der Sache, sondern bei dem Unterrichte soll der Lehrer sein; er darf sich mit seinem Denken nicht im Gegenstande so verlieren, daß er kein Auge für die Classe hat und gar nicht merkt, daß seine Schüler unaufmerksam sind. 4) Er suche den *Unterricht anziehend* zu machen. Das geschieht nicht durch Abschweifungen vom Gegenstande oder fremdartige Anspielungen, noch weniger durch Zwischenbemerkungen, die an Eigenthümlichkeiten einzelner Kinder sich anknüpfen, sondern nur durch innerliche Erfassung und anschauliche Vorführung der Sache. Der *Unterricht soll Leben sein, was in die Kinder eingeht.* Für die Aufmerksamkeit ist die Auswahl und die Behandlungsweise des Stoffes in hohem Grade maßgebend. Während den Kindern bei einer verwässerten Erklärung einer biblischen Geschichte mit obligaten Nutzanwendungen oder bei der knöchernen, logischen, auf formale Denkübungen berechneten Durchnahme eines Lesestückes Theilnahmlosigkeit und Träumerei anzusehen ist, versetzt sie eine anschauliche Erzählung, durch welche sie in warme, lebensvolle Berührung mit der Sache kommen, in eine so gesammelte Stimmung, daß die empfänglichen Gemüther eine ganze Stunde in rechter Andacht der Geschichte zugewandt bleiben. Ebenso erzeugt die frische, concret gehaltene Besprechung eines Lesestückes gar leicht rege Betheiligung, macht die Gedanken flüssig und weckt zum Sprechen. 5) Der Lehrer verweile bei einem Unterrichtsgegenstande *nie zu lange* (siehe „Abwechslung"). Damit soll jedoch nicht bloß gesagt sein, daß er eine Disciplin nicht über das übliche Maß

*) Die obigen Vorschriften haben natürlich vorzugsweise die niederen Schulen im Auge und sind wohl auch für diese nicht in dem Sinne gemeint, als sollte jede andere Form ausgeschlossen werden; wir möchten z. B. nicht verlangen, daß der Schüler durchaus nur stehend antworten soll, da dieses zuweilen eher störend wirken könnte. Ebenso soll wohl auch der Lehrer nicht auf eine Stelle hin gebannt erscheinen, wenn er nur in jedem Augenblick seine Schüler alle beherrscht. Für höhere Schulen liegt, was den Lehrer betrifft, der entscheidende Hebel in dem, was unter I, 3 und 4 angeführt ist, in dem lebendigen Interesse des Lehrers sowohl für die Sache als für die Schüler und in der Gabe, den Unterricht anziehend zu machen, die Gegenstände desselben vor den Augen des Schülers sich entwickeln und in immer helleres Licht treten zu lassen. Anm. d. Red.

einer Stunde ausdehne; die Aufmerkſamkeit erſchlafft auch und zerſtreuende Nebengedanken greifen Platz, wenn bei dem einzelnen Objecte, Puncte und Gedanken länger verweilt, die Auseinanderſetzung umſtändlicher und breiter gegeben wird, als für volles Verſtändnis nöthig iſt. 6) Auch die Wahl und der Wechſel des Lehrtones und der Lehrform vermögen zur Erhaltung der unwillkürlichen Aufmerkſamkeit weſentlich mitzuwirken. Der Lehrton bedarf größerer Lebendigkeit und mannigfaltigeren Wechſels bei kleineren Kindern, größerer Gehaltenheit und Ruhe, die ſich jedoch von Monotonie fern halten muß, bei erwachſeneren; jedoch hier wie da hat der Lehrer durch eigene innere Betheiligung an der Sache und durch lebendigen Unterricht die Kinder zu fortgeſetzter Selbſtthätigkeit anzuregen; es wäre ſehr verkehrt, wenn man glauben wollte, die Lebendigkeit der Schüler ſteigere ſich mit der des Lehrers. Das Zulaut- und Zuvielſprechen übertäubt die Schüler, die Beweglichkeit, heftige und häufige Geſticulationen, Hin- und Hergehen und unſtetes Umherſehen zerſtreut ſie. Je mehr der Lehrer ſpricht, deſto ſtummer ſind die Schüler. Die Lehrform iſt die anregendſte, durch welche der Schüler ſich theils empfangend, theils gebend, immer aber ſelbſtthätig verarbeitend verhält. Es hängt von der Natur des Stoffes ab, ob er in vorwaltend zuſammenhängender Darſtellung vom Lehrer gegeben, oder ob er in Frage und Antwort entwickelnd behandelt wird; aber feſt ſteht, daß das zuſammenhängend Gegebene eben ſo ſtetig verarbeitet und angeeignet werden muß, als bei der Entwicklung Gang und Ergebnis ebenfalls im Zuſammenhange darzuſtellen iſt. Damit iſt zugleich ein erfriſchender Wechſel in der Lehrform geboten. Nicht die befähigtſten Kinder ſind beſonders zum Antworten aufzufordern; gerade die matten, die unaufmerkſamen, die trägen ſind durch vermehrte Aufmerkſamkeit heran- und zu den fähigeren heraufzuziehen.

II. Dies ſind die Mittel zur Erhaltung der unwillkürlichen Aufmerkſamkeit, welche vielfach geübt werden muß, bevor es gelingt, die Aufmerkſamkeit dem Willen zu unterwerfen. Der Wille vermag dann nur dieſe Uebung für beſtimmte Zwecke zu benutzen und weiter fortzuführen, nicht ſie entbehrlich zu machen und die Aufmerkſamkeit auch ohne ſie zu erzwingen. In dieſer Beziehung giebt Waitz a. a. O. noch folgende beachtenswerthe Winke, welche wir im Auszug mittheilen. Für die Richtung und Ausdauer, welche der Wille der Aufmerkſamkeit zu geben ſtrebt, iſt entſcheidend 1) der Gegenſtand des Unterrichtes. Die Intenſität und Dauer der Aufmerkſamkeit iſt für jedes neue Object nur in viel geringerem Maße willkürlich, als dies innerhalb des gewohnten Unterrichtskreiſes der Fall iſt. Das Maß der Willkür wächst jedoch um ſo mehr, je höher die Uebung der Aufmerkſamkeit an einzelnen Gegenſtänden ſich ſteigert und je vielſeitiger ſie überhaupt wird. Wie die Leichtigkeit der Ueberſicht und der innere Zuſammenhang zunimmt, wächſt die Fähigkeit zur willkürlichen Spannung der Aufmerkſamkeit. Das Gefühl gelingender Thätigkeit und immer freierer Beherrſchung des Stoffes erhöht das Intereſſe an dem Gegenſtande. Noch mehr geſchieht dies dadurch, daß ein beſtimmter Gedankenkreis, je weiter er ſich uns aufſchließt und je tiefer wir uns in ihn hineinleben, einen um ſo umfaſſenderen Einfluß auf die Geſtaltung unſerer geſammten Lebensanſicht und auf die Art gewinnt, wie wir andere Gegenſtände geiſtiger Thätigkeit auffaſſen, beurtheilen und bearbeiten. 2) Die Wahl der Zeit. Mit dem anſtrengendſten Unterrichtsgegenſtande iſt zu beginnen und mit dem zu ſchließen, der die relativ geringſte Stetigkeit der Spannung erfordert. Bei vier Stunden ſcheint es das Günſtigſte, daß die zweite Stunde ſich zur erſten verhält, wie die vierte zur dritten, nämlich ſo, daß die geforderte Spannung abwechſelnd ſteigt und fällt. Eine volle Stunde ununterbrochener geiſtiger Anſtrengung iſt ſelbſt für die meiſten Erwachſenen ſchon zu viel; daher muß innerhalb des Unterrichts ſelbſt ein häufiger Wechſel der höheren und niedrigeren Grade geiſtiger Anſtrengung ſtattfinden. 3) Daß die Aufmerkſamkeit zu raſch ermüdet oder auch Zerſtreuung veranlaßt wird, iſt um ſo ſchwieriger zu verhüten, je ungleichartiger die Stufen der intellectuellen Bildung ſind, auf denen mehrere gleichzeitig zu unterrichtende Schüler

ſtehen. Annähernd läßt ſich die Aufgabe nur dadurch erreichen, daß der innere Bildungsgrad des betreffenden Gedankenkreiſes bei allen Schülern ein gleicher iſt. Als ein weſentliches Mittel zur Erhaltung der willkürlichen Aufmerkſamkeit in einer ſolchen Claſſe iſt anzuſehen, daß jeder neue Begriff, mit welchem der Schüler umgehen lernt, zuerſt in einer hinreichenden Anzahl einfacher Fälle ſeiner Anwendung vor Augen trete, ehe zu den verwickelteren übergegangen wird, daß jede neue Operation erſt an einfachen Beiſpielen eingeübt werde, bevor ſie mit andern combinirt als Glied eines größern Ganzen auftritt. Die volle Spannung der Aufmerkſamkeit erfordert jedes neue Element, das in den Gedankenkreis des Schülers eintritt. Die Größe der Schwierigkeit, die er dabei zu überwinden hat, dient zur Beſtimmung der Zeit, die ihm geſtattet werden muß für das Verweilen auf der eben erſtiegenen Stufe. Die Befeſtigung geſchieht durch Beiſpiele und Anwendungen, die in reicher Auswahl, aber zugleich mit ſtufenweiſe fortſchreitenden Modificationen zu geben ſind. 4) Das Gefühl des geordneten Fortſchrittes im Wiſſen und Können erhöht das Intereſſe am Gegenſtande; die rege Theilnahme des Lehrers an den Fortſchritten des Schülers vermag dieſem Gefühle noch größeren Nachdruck zu geben; dadurch wird die Furcht vor Schwierigkeiten, die es zu keinem rechten Entſchluſſe kommen läßt, beſeitigt. 5) Iſt es anfangs die Perſönlichkeit des Lehrers, welche das Intereſſe und die Aufmerkſamkeit des Schülers auf den Gegenſtand überträgt, ſo ſoll es mehr und mehr der Gegenſtand ſelbſt werden, der mit wachſender Anziehungskraft ihn feſſelt. 6) Man halte den gewohnten Rhythmus von Arbeit und Erholung inne. 7) Die dauernde Fixirung der Aufmerkſamkeit gelingt nicht gleich gut für alle Gegenſtände. Von dieſer Art ſind namentlich die Mathematik und Grammatik der Geſchichte und den Naturwiſſenſchaften gegenüber. Eine Klage über Unfähigkeit für beſondere Gegenſtände hat durchaus nur den Sinn einer Klage über Mangel an Energie der willkürlichen Aufmerkſamkeit. Namentlich pflegt man bei Mädchen in dieſer Rückſicht viel zu viel nachzugeben *). **Bock.**

Aufmunterung. Munterkeit äußert ſich in reger Thätigkeit der Kräfte unter angenehm geſtimmter Empfindung. Zur Aufmunterung dient demnach alles das, wodurch

*) Wir ſetzen noch eine Stelle aus Grube (Pädagog. Skizzen, Seite 90 ff.) bei: „Die Aufmerkſamkeit verleiht dem Anſchauen erſt den rechten Lebensſaft und damit die rechte Lebenskraft. Die Aufmerkſamkeit iſt Sammlung des innern Menſchen, der in der Selbſtbeherrſchung ſich übende Wille, welcher allem andern Reiz widerſteht, um ſich ganz in das Eine zu verſenken, welches Noth thut. Zur Aufmerkſamkeit bilden heißt den Tumult der ſinnlichen Triebe und Leidenſchaften des Menſchen zum Schweigen bringen, das Gemüth ſein ſtille machen und bereit zur liebevollen Hingabe an den Gegenſtand. Eine ſolche Hingabe ſetzt vor Allem die Ueberwindung des ſelbſtiſchen Willens voraus, ſie nimmt dieſen in Zucht, damit er an dem Gegenſtändlichen einen Halt gewinne. — Sie iſt Gehorſam und Verehrung; Unaufmerkſamkeit Widerſetzlichkeit und Frivolität, eine Zerfahrenheit des Charakters, die vom intellectuellen Gebiet ſchnell genug auf das moraliſche übergeht. Zu dieſer Frivolität leiten wir aber die Kinder ganz ſyſtematiſch an dadurch, daß wir ſie nöthigen, ſobald als möglich über die Dinge Betrachtungen anzuſtellen, zu raiſonniren, wo ihre Anſchauung noch nicht fertig iſt.“ Ein wichtiges Mittel, zur Aufmerkſamkeit zu erziehen, findet G. in der Gewöhnung an eine reine, klare, fließende Sprache; in der Sprache komme die Krankheit der Unaufmerkſamkeit zur Erſcheinung, ſie enthalte aber auch das Correctiv, um dem Uebel Einhalt zu thun. Da die Uebung im Wahr- und Rechtſehen auch eine Uebung im Wahr- und Rechtſprechen ſei, ſo zeige ſich hierin der ſittliche Werth jener Gewöhnung: „Unſere Kinder würden weniger lügneriſch und mehr wahrheitsliebend ſein, wenn nicht ſo oft ihre Phantaſie mit der Anſchauung durchgienge und wenn die Kraft der Aufmerkſamkeit bei Zeiten die rechte Stärkung erfahren hätte.“ — Demoſthenes ſoll (nach Cic. de or. 3, 56) auf die Frage, was bei einem Redner die Hauptſache ſei, geantwortet haben: erſtens der Vortrag, zweitens der Vortrag, drittens der Vortrag; dies Wort gilt, auf die Kunſt, die Aufmerkſamkeit zu erregen und zu erhalten, übergetragen, vollkommen auch vom Lehrer: wer ſie beſitzt, der darf ſich einen Lehrer nennen, nur der. Wenn aber ein Schüler in der Schule auch nichts weiteres gelernt hätte, als aufmerken, ſo hätte er „nicht für die Schule, ſondern für das Leben“ gelernt.
Anm. d. Red.

jemand in lebendige, von freudiger Stimmung begleitete Thätigkeit versetzt wird. Dem Pädagogen muß in dieser Beziehung als Hauptgrundsatz gelten: alle Aufmunterung, die nicht den Charakter der Zucht hat, nicht im Anschlusse an die guten Elemente des menschlichen Wesens von innen heraus freudige Thätigkeit zu erzeugen vermag, ist verwerflich. Gemäß der Wahrheit, daß „die Grundbedingung und die sicherste Garantie für das Gelingen aller Erziehung in der Persönlichkeit des Erziehers liegt" (Baur), ist in ihr auch die hauptsächlichste aufmunternde Macht zu suchen. Welche Grundstimmung des Erziehers hierfür die angemessene sei, bezeichnet Jean Paul schlagend mit den kurzen Worten: „Heiterkeit ist der Himmel, unter welchem Alles gedeiht, Gift ausgenommen!" — und Bormann schildert das Wesen und die Wirkung dieser Heiterkeit in seinen Vorträgen über Erziehung und Unterricht trefflich folgendermaßen: „Heiterkeit ist jene sanfte, friedevolle Freudigkeit, die sich über das Wesen eines Menschen als eine bleibende Stimmung ergießt, wie ein klarer, wolkenloser Himmel sich an einem schönen Frühlingstage über die Erde breitet. Sie ist der äußere Abglanz eines mit Gott versöhnten Gemüthes. Angehaucht von ihr entfaltet sich jede Kraft in dem Kinde, wie jede Blüthe sich erschließt vor dem belebenden Lichte der Sonne." Diese Stimmung des Erziehers geht durch Blick, Wort und Haltung über in den Zögling und trägt dazu bei, daß dem Kinde die natürliche Fröhlichkeit so lange bewahrt bleibt, als nur möglich; diese aber hilft mit, der Sünde den Eingang in das Herz zu wehren, sie macht das Kind auch willig, den Antrieben zum Guten zu folgen. Von bedeutender Wirkung ist das aufmunternde Wort, ja der aufmunternde Blick eines freundlichen Erziehers, insbesondere das Wort, durch welches er auch den kleinsten Sieg seines Zöglings über das Böse anerkennt. Solche Anerkennung ist weit entfernt von verwerflicher Lobhudelei, welche den fleischlichen Ehrtrieb des natürlichen Menschen in den Dienst nimmt, sie soll aber dem Zögling zu dem ermunternden Bewußtsein verhelfen, daß der Erzieher etwas auf ihn hält, und dadurch zu dem wohlthuenden Gefühle eignen Werthes, in welchem ein heilsamer Antrieb zu freudigem Streben liegt, sobald der Zögling gewöhnt ist, in allen glücklichen Erfolgen seines Strebens zugleich demüthig ein Gnadengeschenk Gottes zu erkennen. So soll der rechte christliche Ehrtrieb erweckt werden, der in dem Trachten nach der wahren Christenwürde besteht. Diese muß dem Zöglinge in seinem Erzieher vorgebildet erscheinen, so daß er auch durch die Macht des Beispiels zur Nacheiferung ermuntert wird (Siehe Palmers Pädagogik). „Der Weg zur Seligkeit durch das Evangelium ist ein Weg des Friedens, der Liebe und eines sanften stillen Geistes, und daß die Kinder diesen Weg erkennen lernen, daran ist ihnen am meisten gelegen" — sagt A. H. Francke. Damit dieses geschehe, empfiehlt er dem Erzieher „eine freundliche, liebreiche Persuasion und Vorstellung der Ursachen, warum dieses oder jenes besser sei, zur Ueberzeugung der Herzen." Diese Art der Aufmunterung durch die Macht des Wortes und der Rede im Sinne und Geiste christlicher Lebensanschauung ist nicht zu verwechseln mit dem sogenannten „Raisonniren" Lockes und der Philanthropen. Dieses ist das Grab des Gehorsams, der Grundlage aller Erziehung; „denn Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen" (Schleiermacher). Allerdings ist das Ziel ein freudiger Gehorsam, und dieser wird mit dadurch angebahnt, daß „mit der Zucht sich allmählich die Verständigung verbindet" (Roth); die beste dazu aufmunternde Macht liegt aber wieder in der Persönlichkeit des Erziehers (man denke an Trotzendorfs Beispiel): der Glaube an den Erzieher giebt Freudigkeit des Gehorsams. Reinsittliche Aufmunterung zu freiwilliger Arbeit gewährt man einem Kinde, wenn man das Product der Arbeit einer von ihm geliebten Person bestimmt, etwa um den Eltern eine Freude zu machen. Weitere Angabe besonderer Mittel, welche zur Uebung einzelner christlicher Tugenden aufmuntern, würde zu weit führen. Wir erinnern nur an die aufmunternde Macht, die in geschickter Anwendung des Gesanges, des Bildes, der Poesie und in kirchlichen wie vaterländischen Festfeiern liegt. Was die Schulerziehung insbesondere anbetrifft, so liegt, abgesehen von der Ver-

ſönlichkeit des Lehrers, ein Hauptmittel der Aufmunterung zum Gehorſam „in der Leitung der Geſetzerfüllung durch Regelmäßigkeit und Ordnung in allen Lebensthätigkeiten der Schule.“ Es ſei von vorliegendem Geſichtspuncte aus nur noch auf die Theilnahme des Lehrers an Freuden und namentlich Leiden des elterlichen Hauſes ſeiner Schüler hingewieſen.

In Betreff dieſer Aufmunterung zum Lernen insbeſondere haben wir ſehr zahlreiche erprobte Vorſchläge. Amos Comenius ſagt mit Recht: „Freundliche, liebevolle Eltern und Lehrer, heitere Schulſtuben, Spielplätze bei den Schulhäuſern, anregender, natürlicher Unterricht: alles muß zuſammenwirken, um das Lernen angenehm zu machen und Widerwillen gegen die Schule zu vertreiben.“ In dieſer Beziehung haben ſich die Lehrer des Philanthropins Verdienſte erworben, doch haben ſie bei ihrem Streben, die Lernluſt zu erwecken, das ethiſche Element beim Lernen vernachläßigt, wie v. Raumer ſagt, „die gewiſſenhafte Entſchloſſenheit der Schüler zu wenig in Anſpruch genommen,“ ſogar die Sinnlichkeit und den Ehrgeiz in verwerflicher Weiſe angeſtachelt. Die beſte Aufmunterung liegt immer in der rechten Beſchaffenheit des Unterrichts, welche Comenius trefflich charakteriſirt, wenn er ſagt: „Angenehm wird das Lernen den Schülern gemacht, wenn der Lehrer ihnen das Ziel ihrer Arbeit zeigt, ſie nicht bloß zuſehen und zuhören, ſondern zugreifen und mitſprechen läßt, auch auf Abwechslung bedacht iſt;“ wir ſetzen hinzu: durch angemeſſene Folge und Anordnung des Stoffes, ſo daß ein Theil den andern erleichtert, beſonders auch dadurch, daß der Lehrer Gelegenheit giebt zur Verwerthung des Gelernten, wodurch im Schüler das Gefühl des Fortſchritts, die Werdeluſt erweckt wird. Geſchickt angeſtellte, fleißige Repetitionen, ſowie die Befolgung des Grundſatzes des preußiſchen Reglements, daß nichts gelehrt wird, was nicht demnächſt zur Uebung und ſelbſtändigen Darſtellung gelangt, ſind in dieſer Hinſicht von Bedeutung. Die aufmunternde Beihülfe des Lehrers betont Baur in ſeiner Erziehungslehre, wenn er ſagt: „Manche Schüler haben die Freude ſelbſtändigen Ringens nach einem Ziele noch gar nicht geſchmeckt. Hier iſt thätige Beihülfe nöthig. Der Erzieher muß dem Zöglinge zeigen, wie man arbeitet und auf alle Weiſe darnach ſtreben, daß dieſer einmal etwas zu Stande bringe und ihm die Freude des Gelingens als wirkſamſter Antrieb zu weiterem Bemühen nicht fehle“. — Die aufmunternde Theilnahme ſchildert Bormann in den Worten: „Wenn unſer Blick leuchtet, ſobald dem Kinde etwas gelingt, wenn unſere ganze lehrende Thätigkeit durchweht wird von dem Geiſte innerer Freudigkeit; dann wird das Kind unwillkürlich hineingezogen in dieſelbe Erregtheit und es wird nichts lieber mögen, als lernen und fortſchreiten.“ Ein kräftiges Aufmunterungsmittel hat die Schule im Maſſenunterricht eben durch die Gemeinſchaft des Lernens und Arbeitens, ſobald der Lehrer verſteht, ein ſolches geſchickt in Gang zu bringen und den Schülern das Gefühl einzupflanzen, daß er mit ihnen lernt und arbeitet. Es giebt aber auch giftige Lockſpeiſen. A. H. Francke warnt: „Man ſoll die Jugend nicht mit allerhand Nebenzwecken aufmuntern und anfriſchen; e. g. ſie ſollen lernen, daß ſie einmal Kanzler, Superintendenten ꝛc. werden. Es ſoll ihnen vielmehr der rechte Adel der menſchlichen Seele, ſo in der Erneuerung zum Ebenbilde Gottes beſteht, mit lebendigen Farben vor die Augen gemalet werden; das iſt viel kräftiger zum Guten, als ſataniſche Fürſtellung der Herrlichkeiten der Welt.“ Allgemein verworfen wird wohl ſinnlicher Köder zum Guten, wie er von den Philanthropen beſonders als Reiz zum Fleiße gebraucht worden iſt (Baſedows Zuckerbuchſtaben), auch Locke verwirft ihn; ſtatt deſſen erklärt er ſich jedoch für den ſchlimmſten aller Köder, für den Ehrgeiz, in deſſen Erweckung er das größte Geheimnis der Erziehung findet. Hiermit trifft er mit den Jeſuiten zuſammen, in deren Erziehung die verwerfliche Aemulation eine ſo große Rolle ſpielt. Aus dem von uns aufgeſtellten pädagogiſchen Charakter aller Aufmunterung folgt die Verwerfung aller auf den Ehrgeiz ſpeculirender Aufmunterungsmittel: der Meritentafeln und Orden des Fleißes u. dgl., alles deſſen, was in das Gebiet der künſtlichen

Belohnung ſchlägt (vgl. übrigens dieſen Art.). Die nächſte Belohnung für den wackeren Schüler iſt die Zufriedenheit, der Beifall und das erhöhte Vertrauen des Lehrers, wodurch die Freude an der Pflichterfüllung vermehrt und das Bewußtſein des Könnens geweckt und geſtärkt wird, das einen der mächtigſten Antriebe zum Wollen enthält; denn ein Schüler, der ſich immer vergeblich bemüht und nie durch das Gelingen ſeiner Thätigkeit ermuntert wird, läßt zuletzt faſt nothwendig die Flügel ſinken und verzichtet auf weitere Verſuche, während die dem redlichen, wenn auch minder erfolgreichen Bemühen zu Theil werdende Anerkennung Muth und Eifer aufrecht erhält. Dagegen als harmlos und das Schulleben erfriſchend mag noch bezeichnet werden: die Verwandlung des gut überſtandenen Examenstages in einen Feſttag von Seiten der Eltern, die Feier von Schulfeſten — mit Geſang, Spielen, Ausſchmückung der Schulſtube — jeweilige Excurſionen — Spiele in den Freiviertelſtunden. — Daß aber die aufmunternde Macht des göttlichen Wortes, das Bewußtſein des göttlichen Beifalls und Segens für jedes heilſame Streben ſich an und in den Zöglingen lebendig und kräftig erweiſe, das ſei das höchſte Strebeziel des Erziehers und Lehrers. **Schurig.**

Aufnahme (der Schüler). Die erſtmalige Zulaſſung von Schülern in eine Schule oder Schulclaſſe wird vom Standpunct der Lehrer oder Schulvorſtände aus deren Aufnahme genannt und hat von Seiten der Schüler deren Eintritt zur Folge. Haben die Schüler ſchon andere Anſtalten beſucht, ſo kann die Aufnahme näher als Verſetzung, Uebertritt, haben ſie andere Claſſen derſelben Anſtalt beſucht, als eine Translocation, Promotion, als ein Vorrücken bezeichnet werden. Wir haben es hier nur mit der Aufnahme im erſten Sinne zu thun, ſofern damit der erſtmalige Eintritt von Schülern in eine Lehranſtalt bezeichnet wird, ſei es, daß ſie zuvor eine andere Lehranſtalt beſucht haben oder nicht. Der Eintritt von Schülern in höhere Claſſen derſelben Anſtalt, welche ſie bisher beſucht, wird in dem Artikel „Verſetzung" behandelt.

Der erſte Eintritt in eine Lehranſtalt geſchieht, wie der Eintritt in jeden andern geſchloſſenen Kreis, unter gewiſſen Bedingungen und mit Beobachtung gewiſſer Formen. Jene Bedingungen dürfen an ſolchen Schulclaſſen, für deren Beſuch ein geſetzlicher Zwang beſteht, nur ſolche ſein, die von allen erfüllt werden können, und beziehen ſich daher theils auf den Termin des Eintritts, theils auf das Alter der Schüler, theils auf die Geſundheitspolizei (Vaccination). Lehranſtalten aber, welche zu beſuchen niemand genöthigt wird, können für die Aufnahme ihrer Schüler außer den genannten äußeren auch ſolche Bedingungen ſtellen, die ſich auf die geiſtige Entwicklung der Schüler beziehen, ſie können namentlich gewiſſe Vorkenntniſſe, einen gewiſſen Grad geiſtiger Reife verlangen. Dies führt von ſelbſt auf eine Unterſcheidung der Volksſchulen und der ihnen gleich ſtehenden Lehranſtalten, welche die Schüler ohne alle Schulbildung und Vorkenntniſſe aufnehmen, von den höheren Lehranſtalten, welche bei der Aufnahme von Schülern gewiſſe bereits erworbene Kenntniſſe vorausſetzen. In jeder Lehranſtalt nun erfordert die Ordnung des Unterrichts, daß die Aufnahme der Schüler an gewiſſe regelmäßig einzuhaltende Termine gebunden ſei und nicht den Eltern oder Angehörigen überlaſſen bleibe, ihre Kinder zu beliebigen Zeiten in die Schule eintreten zu laſſen. Es bedarf keiner weiteren Auseinanderſetzung, daß der Unterricht ſeinen regelmäßigen Anfang und Fortgang haben muß, daß alles und jedes Fortſchreiten gehemmt wäre, wenn der Lehrer genöthigt würde, zu jeder Zeit neue Schüler anzunehmen und wieder von vorne mit denſelben anzufangen. Dies muß um ſo ſtörender auf den Erfolg des Unterrichts wirken, je größer die Schülerzahl einer Claſſe iſt, kann alſo bei der Volksſchule am wenigſten geſtattet werden. Es ſind daher an geordneten öffentlichen und Privatlehranſtalten überall beſtimmte Termine feſtgeſetzt, an welchen die Aufnahme neuer Schüler ſtattfindet. Dieſe Termine müßen eingehalten werden, und wenn von denſelben abgewichen wird, ſo kann dies nur in außerordentlichen Fällen, bei Wohnſitzveränderungen der Eltern, eingetretener Krankheit u. ſ. w. geſchehen. Je öfter aber eine Anſtalt auch aus andern minder dringenden Gründen ſich veranlaßt ſieht, Schüler in

den Zwischenzeiten außerordentlicherweise aufzunehmen, desto bedenklicher steht es mit der äußern Ordnung derselben und desto näher tritt die Vermuthung, es sei einer solchen Anstalt mehr um eine große Zahl von Zöglingen, als um den Erfolg des Unterrichts zu thun, für welchen ein geregelter Gang wesentliche Bedingung ist. Bei manchen Privatanstalten freilich, besonders solchen, welche viele Zöglinge aus entfernten Gegenden und fremden Ländern aufnehmen, liegen die Verhältnisse anders. Einerseits sind die Eltern hier nicht immer in der Lage, die Termine des Eintritts genau zu kennen und einzuhalten, andererseits sind solche Anstalten selbst darauf eingerichtet, unregelmäßig eintretenden Schülern, die öfters die Sprache des Unterrichts zuvor noch zu erlernen haben, durch Privatunterricht in so lange nachhelfen zu lassen, bis der Eintritt in eine Schülerclasse ordentlicher Weise erfolgen kann. Diese Termine aber müßen an Lehranstalten um so fester eingehalten werden, je größer die Schülerzahl, und je mannigfaltiger die Zusammensetzung derselben ist, je mehr daher die Kraft des Lehrers hiedurch in Anspruch genommen wird, je weniger endlich, theils aus diesem Grunde, theils auch um des Unterrichtsstoffes willen eine Gleichmäßigkeit im Fortschritt der Schüler erwartet werden darf. Würde die bei der Beschaffenheit solcher Schulen unvermeidliche Ungleichheit der Fortschritte noch durch unzeitiges und willkürliches Eintreten von Schülern, durch die Nothwendigkeit, neue Abtheilungen zu bilden, vergrößert, so würde ebendamit der Unterricht wesentlich erschwert und das Ziel desselben weiter hinausgerückt. Selbst da, wo, wie an den französischen Lyceen (vgl. d. Art. Französ. Unterrichtswesen) sich die Uniformität des Unterrichts bis auf die einzelnen Lehrstunden erstreckt, bleibt doch der Eintritt von Schülern selbst aus gleich organisirten Anstalten in den Zwischenzeiten bedenklich, weil, auch jene von dem Schulregiment aufrecht erhaltene Uniformität vorausgesetzt, die Individualität der Lehrer und Schüler in den Fortschritten der letzteren selbst natürliche Abstufungen bildet, der Eintritt einzelner neuer Schüler aber in den Zwischenzeiten immer einige Störung in den Gang des Unterrichts bringt. Es ist also als Regel festzuhalten, daß da, wo eine außerordentliche Aufnahme neben den bestimmten Terminen nicht umgangen werden kann, die Schüler vorerst nur als außerordentliche eintreten (vgl. d. Art. Schüler), d. h. daß sie von vorne herein auf die ordentliche Wirkung des Unterrichts verzichten und ihre Förderung vorzugsweise in der Privatnachhülfe suchen, womit nicht gesagt sein will, daß es nicht Schüler geben könne, welche außer der geregelten Zeit eintreten, und dem ordentlichen Gange des Unterrichts mit gutem Erfolg und ohne weitere Störung zu folgen im Stande sind.

Die Termine nun für die Aufnahme der Schüler stehen in natürlicher Wechselbeziehung mit den für den Austritt und die Entlassung der Schüler bestimmten Terminen. Der natürliche Zeitpunct für die Aufnahme neuer Schüler ist der, in welchem die Schule einen Theil ihrer Schüler entläßt, deren Lücken dann entweder unmittelbar oder auf dem Wege eines durchlaufenden Fortschiebens von den untern Classen an durch die neu Aufzunehmenden ausgefüllt werden. So natürlich diese Conformität ist, so besteht sie doch an den Volksschulen in den meisten Provinzen des Königreichs Preußen und in Kurhessen nicht, in welchen Ländern die Aufnahme an 2 Terminen, an Michaelis und Ostern erfolgen kann (s. Kirsch deutsch. Volksschulr. I, 319 u. Rönne preuß. Unterrichtswesen I, 470), während die Confirmation — die gewöhnliche Zeit des Austritts der Kinder aus der Schule — jährlich nur einmal zur Osterzeit erfolgt (vgl. Rönne S. 742, Kirsch I, 336); im Königreich Sachsen aber erfolgt analog den Terminen des Eintritts die Entlassung zweimal, ebenso in Bayern, dagegen findet in Württemberg, Baden, Nassau, Großherzogthum Hessen, Oldenburg nur einmalige Aufnahme in den Volksschulen statt, analog dem regelmäßig nur einmal erfolgenden Austritt. Wo der letztere, wie in Württemberg, in großen Städten zweimal erfolgt, da richtet sich auch der Eintritt darnach. Als Kanon ist für die Volksschulen wohl festzuhalten, daß die Termine für die Aufnahme neuer Schüler sich nach den Entlassungsterminen rich-

ten, damit nicht der Lehrer genöthigt wird, aus einem Jahrgang zwei Abtheilungen zu machen, was bei zweimaligem Eintritt unvermeidlich ist.

Was die höheren Lehranstalten betrifft, so kommt hier außer der Zeit der Entlassung der Schüler, welche meist analog den halbjährlich wechselnden akademischen Vorlesungen, zweimal im Jahr, an Ostern und im Herbst geschieht, auch die Zeit, zu welcher die Lehrcurse beginnen, in Betracht. Wenn daher auch, wie in Preußen, Württemberg und andern Ländern, der Abgang auf die Universität an Ostern und im Herbste geschehen kann, so ist doch als regelmäßige Eintrittszeit in die Gymnasien der Beginn des Lehrcurses in Württemberg und Preußen festgesetzt, welcher in der Regel im Herbst stattfindet, wohl darum, weil auch die akademischen Vorlesungen, wenn auch nach Semestern eingetheilt, doch einen mit dem Wintersemester beginnenden Jahrescyklus haben; an manchen Anstalten aber erfolgt der Beginn des Jahrescurses an Ostern; und es dürfte diese Einrichtung, weil die Confirmation doch meist an Ostern ist und der Eintritt wie der Austritt der Schüler am natürlichsten an diese anknüpft, als die zweckmäßigere bezeichnet werden. — Es bedarf übrigens kaum einer Bemerkung, daß die Rücksicht auf das Beginnen des Lehrcurses beim Eintritt in höhere Anstalten um so wichtiger ist, je geregelter gerade an diesen der Lehrgang fortschreitet und je mehr es sich dabei von Erwerbung positiver Kenntnisse handelt, ohne deren Voraussetzung ein gedeihliches Theilnehmen am Unterricht geradezu undenkbar ist.

Ein zweiter Punct, der bei der Aufnahme von Schülern zu beachten ist, betrifft deren Alter. Es handelt sich hier natürlich nicht davon, in welchem Alter diejenigen Schüler stehen sollen, welche, nachdem sie schon anderwärts öffentlichen oder Privatunterricht genossen, nur in diese oder jene Lehranstalt Aufnahme finden wollen. In dieser Beziehung ist einfach an der Regel festzuhalten, daß solche Schüler in eine möglichst ihrem Alter entsprechende Classe der Anstalt aufzunehmen, wenn aber ihr Alter mit der Stufe ihrer Kenntnisse in einem allzugroßen Misverhältnisse steht, wegzuweisen oder höchstens als außerordentliche Schüler zuzulassen sind. Die Frage, um welche es sich hier vornehmlich handelt, ist: in welchem Lebensjahre ist der Schulunterricht überhaupt und in welchem der Unterricht in einer fremden Sprache insbesondere zu beginnen, mit andern Worten, in welchem Alter sollen die Kinder in die Volksschule, in welchem in das Gymnasium, beziehungsweise die Latein- oder Realschule eintreten?

Was das erste betrifft, das Alter, in welchem die Kinder schulpflichtig werden, so sind hierüber die gesetzlichen Bestimmungen in den verschiedenen Staaten verschieden; doch ist uns kein Land bekannt, in welchem die gesetzliche Schulpflichtigkeit vor Vollendung des fünften und nach Vollendung des achten Lebensjahrs ausgesprochen wäre. Das erstere, die Vollendung des fünften Lebensjahrs ist in den meisten preußischen Provinzen, ebenso in Braunschweig, Oesterreich, Mecklenburg-Schwerin, Vollendung des siebenten Lebensjahrs in Hamburg, Canton Waadt, den deutsch-protestant. Gemeinden Rußlands gesetzlich. In den meisten Staaten vereinigen sich die gesetzlichen Bestimmungen auf das sechste Lebensjahr. Hiebei ist aber die Berechnungsweise eine verschiedene, da die Vorschriften sich nicht überall deutlich aussprechen, auch der Termin, von dem an gerechnet wird, sich verschiedentlich bestimmt. Bald giebt das Kalenderjahr den Anhaltspunct, so daß die Kinder, welche in einem Kalenderjahr das gesetzlich bestimmte Jahr vollenden, in eben demselben schulpflichtig werden, bald die Zeit des Eintritts, Ostern, Georgii, Michaelis oder andere Termine, bald sind zwei Termine festgesetzt, wo eine zweimalige Aufnahme stattfindet, bald lautet die Bestimmung auf Erreichung, bald auf Vollendung eines bestimmten Jahres, bald ist der Ausdruck ein schwebender, z. B. die Schulpflichtigkeit beginnt in dem sechsten Lebensjahr, das Kind wird mit dem achten Lebensjahr schulpflichtig ꝛc. Da nun auch, wenn der Ausdruck ein genauer ist, überall, wo die Schüleraufnahme nur einmal im Jahre stattfindet, ein Spielraum ungefähr von einem Jahre bleibt, so daß zu der gleichen etwa auf Vollendung des sechsten Lebensjahres bestimmten Aufnahmezeit Kinder sich melden können, welche an dem Termin eben

das ſechste Lebensjahr, und ſolche, welche in wenigen Tagen das ſiebente Lebensjahr zurücklegen, ſo könnte die Frage entſtehen, ob es nicht überhaupt beſſer wäre, ſich jeder Altersbeſtimmung zu enthalten und die Zulaſſung der Kinder dem Urtheil der Schulvorſtände über die phyſiſche und geiſtige Reife derſelben anheimzugeben. Dagegen müßen wir uns beſtimmt ausſprechen, weil eine ſolche Beurtheilung allzuſehr von ſubjectiven Anſchauungen abhängig, zu mancherlei Willkürlichkeiten Veranlaſſung geben und zu endloſen Beſchwerden führen müßte. Man unterwirft ſich ohne Murren dem Buchſtaben des Geſetzes, der für alle es gleich macht, während man geneigt iſt, in den aus ſubjectivem Ermeſſen der Menſchen geſchöpften Entſcheidungen allerlei Nebenrückſichten, Hintergedanken und Unlauterkeiten zu vermuthen. Soll nun eine Altersbeſtimmung für die Aufnahme in die unterſte Claſſe der Volksſchule oder einer ihr gleichſtehenden Anſtalt gegeben werden, ſo glauben wir, mit Rückſicht auf die im allgemeinen in Deutſchland herrſchenden climatiſchen Verhältniſſe, ſowie in Beachtung der Thatſache, daß die jetzige Generation eher eine Beſchleunigung als eine Verſpätung der Reife erträgt, uns dahin ausſprechen zu ſollen, daß die Schulpflichtigkeit in dem Jahr oder Halbjahr beginnen ſoll, in welchem das Kind das ſechste Lebensjahr zurücklegt, wobei einzelne Fälle außerordentlicher Art auch eine Ausnahme zu Gunſten einer früheren oder ſpäteren Aufnahme begründen mögen. Dieſe Altersbeſtimmung ſcheint uns weder zu nieder noch zu hoch gegriffen. Kinder von geſunder Leibesbeſchaffenheit und gewöhnlichen Geiſtesanlagen, welche ſich regelmäßig entwickeln, zeigen in dieſem Alter ſo viel Wißbegierde, Beſchäftigungstrieb, Phantaſie und Formſinn, endlich eine ſolche Empfänglichkeit des Gedächtniſſes, daß der gelinde Anfang einer ernſteren Beſchäftigung, einer etwas anhaltenderen Spannung der Aufmerkſamkeit, einer unbewußt waltenden Geiſteszucht naturgemäß zu ſein ſcheint. Man beobachte ſolche Kinder in ihren Spielen; man beachte die Ergebniſſe verſtändig geleiteter Kleinkinderſchulen und man wird dieſe Erfahrung beſtätigt finden. Es iſt dies derjenige Abſchnitt in dem Leben des Kindes, in welchem es ſich ſelbſt unbehaglich fühlt und ſeiner Umgebung läſtig wird, wenn ihm nicht eine Nahrung geboten wird, welche ſeine bereits etwas erſtarkten Kräfte beſchäftigt. Einwendungen, die von kränklichen Kindern oder aus der Mitte verkümmerter Generationen, wie z. B. der Fabrikbevölkerungen genommen ſind, können wir nicht als ſtichhaltig anerkennen. Wir halten geſunde Kinder dieſes Alters für vollkommen befähigt, zwei bis drei Stunden des Tages mit angemeſſenen Unterbrechungen, bei aufmunternder Anſprache zu ſitzen und ihre natürlichen Bewegungen etwas zu meiſtern, vorausgeſetzt, daß man ſie nicht einzwängt und einſchüchtert und neben dem Ernſt der Zucht der kindlichen Lebhaftigkeit ihren unſchuldigen Spielraum läßt. Sollte aber Jemand der Meinung ſein, die Kinder kommen damit zu ſpät in die Schule, ſie ſeien ſchon früher empfänglich und geweckt, und hätten ſo viel zu lernen, daß man wohl früher anfangen ſollte, ſo möge doch wohl erwogen werden, daß die große Mehrzahl der Kinder, von denen hier die Rede iſt, nicht in ſolcher Umgebung aufwächſt, in welcher ihre geiſtigen Kräfte ſo gar frühe angeregt und geweckt würden, daß gar vielen faſt die erſte geiſtige Nahrung erſt durch die Schule zugeführt wird, daß in früheren Jahren die den untern Schichten der Geſellſchaft anhängende natürliche Schwerfälligkeit das Leben dieſer Kinder noch viel zu ſtark beherrſcht, als daß nicht der Schule, welche gegen die Stumpfheit dieſer Kinder noch im ſechsten Jahr viel zu kämpfen hat, eine allzuſchwere Aufgabe erwachſen würde. Wir ſchweigen davon, daß durch die Aufnahme eines früheren Jahrescurſes die Zahl der Schüler, eben damit die Geſchäfte, wohl auch die Zahl der Lehrer und der Aufwand für die Schulen, der den Gemeinden jetzt ſchon zu groß wird, vermehrt würde. Die Aufgabe der Volksſchule aber kann, wenn man ſie anders nicht über Gebühr ſteigert, in einem achtjährigen Schulcurs vollkommen erreicht werden; wo ſie nicht oder nur ſchwer erreicht wird, da dürfte eher durch einen Zuwachs am Ende, als am Anfang der Schulzeit ein Gewinn zu hoffen ſein. Aber darauf ſollte gedrungen werden, daß die

Schulzeit dieſer Kinder im erſten Jahre nie über 3 Stunden des Tages ſich erſtreckte und dieſe nicht in unmittelbarer Aufeinanderfolge neben einander gelegt würden.

Die andere Frage, in welchem Alter die Kinder in das Gymnaſium oder die höhere Bürgerſchule eintreten ſollen, fällt im allgemeinen mit der Frage zuſammen, in welchem Alter mit den Kindern der Unterricht in einer fremden Sprache beginnen ſolle. Denn es kann doch als Regel angenommen werden, daß mit dem Eintritt in das Gymnaſium, beziehungsweiſe die Lateinſchule das Latein, mit dem Eintritt in die höhere Bürgerſchule, beziehungsweiſe Realſchule das Franzöſiſche begonnen wird. In dieſer Beziehung beſteht ein durchgreifender Unterſchied, wir können nicht ſagen zwiſchen Nord- und Süddeutſchland, aber zwiſchen Württemberg einerſeits und faſt allen übrigen deutſchen Staaten und Frankreich andererſeits. In dieſen Staaten beginnt der Unterricht in einer fremden Sprache und damit die eigentliche Aufgabe des Gymnaſiums, beziehungsweiſe der höheren Bürgerſchule nirgends vor dem Antritt des zehnten Lebensjahrs. So verſtehen wir nämlich die in Preußen in Folge der Lorinſer'ſchen Anklagen ergangene Miniſterial-Verfügung vom 24. Oct. 1837 (Rönne II, S. 145), wornach „die Aufnahme der Knaben in die unterſte Gymnaſialclaſſe nicht vor ihrem zehnten Lebensjahre erfolgen ſoll", d. h. wohl bevor ſie das zehnte Lebensjahr angetreten. Genauer heißt es in der badiſchen Verordnung vom 31. Dec. 1836 §. 3: „In der Regel ſollen die auf der unterſten Stufe eintretenden Schüler das zehnte Lebensjahr erreicht und das eilfte noch nicht überſchritten haben." Daſſelbe beſtimmt der öſterreichiſche Schulplan von 1850 §. 59: „Der Aufzunehmende ſoll das neunte Lebensjahr vollendet haben." In Bayern (ſ. d. Art. Bayern) iſt das Alter zum Eintritte in die erſte Claſſe der lat. Schule auf das vollendete zehnte bis inel. dreizehnte Lebensjahr feſtgeſetzt (§. 30). In Frankreich (vgl. Holzapfel Mittheilungen über Erz. und Unterr. in Frankreich, Magdeb. 1853, S. 23) umfaßt das eigentliche Gymnaſium 7 Claſſen; die ſogenannte ſechste (unterſte) entſpricht dem zwölften Lebensjahre. An dieſe ſchließt ſich eine Vorſchule mit zweijährigem Curs an, in welcher im zweiten Jahre, alſo im eilften Lebensjahr, das Latein beginnt. Dagegen ſind in Württemberg ſowohl die Gymnaſien als auch die Lateinſchulen darauf angelegt, daß der Schüler ſchon in dem Jahre, in welchem er das achte Lebensjahr zurücklegt, in die Anſtalt eintritt und damit das Latein beginnt. Die in den Realſchulplan aufgenommene fremde Sprache, das Franzöſiſche, beginnt übrigens erſt in dem Jahre, in welchem die Knaben 10 Jahre, in einigen Vorbereitungsclaſſen auch in dem Jahre, in welchem ſie 9 Jahre alt werden. Wie ſich dieſe Verhältniſſe in Württemberg ohne ausdrückliche Verordnung in Folge des ſogenannten Landexamens (Concursprüfung für die Aufnahme in die niederen Seminarien, welche urſprünglich ſchon im zwölften Jahre erfolgen konnte, für welche aber auch nach den ſpäteren Verordnungen bis in das dritte Jahrzehend dieſes Jahrhunderts von zwölfjährigen Knaben einige Gewandtheit im lateiniſchen und griechiſchen Componiren und die Elemente des Hebräiſchen verlangt wurden) von ſelbſt gebildet haben, darüber vgl. die Nachweiſung bei Hirzel, Württ. Schulgeſetze II, S. VII u. XCIV. Dieſe Praxis wurde auch bei den neuwürttembergiſchen, namentlich den katholiſchen Schulen üblich, und man findet in den neueren Verordnungen hauptſächlich die Tendenz vorherrſchend, eine verſpätete Aufnahme abzuſchneiden, wie denn in einem Erlaß des Studienraths vom 20. Juni 1825 beſtimmt wurde, „daß keinem Schüler der Zutritt zu der Elementarclaſſe der lateiniſchen Schule zu geſtatten ſei, welcher am 1. Oct. des Jahrs, in welchem er die Aufnahme nachſuche, das neunte Jahr bereits zurückgelegt habe." In demſelben Erlaß wurde in Beziehung auf das Altersminimum nur die Cautel eingelegt, daß Schülern, welche das ſiebente Jahr noch nicht zurückgelegt haben, der Zutritt in die genannten Claſſen nicht zu geſtatten ſei. Bei dieſem frühen Anfang des Lateiniſchen, welchem analog in der Regel ſchon nach zwei Jahren das Griechiſche folgte, iſt es um ſo weniger zu verwundern, wenn die Präceptoren in Württemberg, was ihnen beſonders Thierſch an mehreren Orten mit Recht nachrühmt, außerordentliche Leiſtungen

ihrer Schüler aufzuweisen hatten, als auch auf diese Fächer eine erkleckliche Zahl von Stunden verwendet wurde. Ob die andere Erfahrung, daß die Leistungen in den oberen Gymnasialclassen diesen Anfängen nicht entsprechen, nicht in einem ursächlichen Zusammenhang hiemit stehe, ist eine andere Frage, durch welche wir von selbst darauf geführt werden, uns über die zu beachtende Altersgrenze auszusprechen. Nothwendige Voraussetzung für das Erlernen einer fremden Sprache scheint vorerst ein gewisser Grad von Sicherheit und Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Muttersprache, welche vor zurückgelegtem neunten Lebensjahr nur dann erwartet werden kann, wenn besondere Vorbereitungsclassen für den Eintritt in die höheren Lehranstalten existiren oder höhere Begabung vorhanden ist. In der gewöhnlichen Volksschule aber kann der mittelbegabte Schüler vor dem genannten Lebensalter nicht so richtig, sauber und fertig schreiben, ebensowenig so deutlich, rasch, verständig lesen lernen, als er sollte, wenn er nun das Erlernen einer fremden Sprache zum Gegenstand seiner Hauptbeschäftigung machen muß. Dem Knaben sollte ferner an der Muttersprache eine Kenntnis der gramatischen Formen und Benennungen beigebracht sein, damit sie ihm nicht an der fremden Sprache als etwas ganz neues entgegentreten. Mit welchen Schwierigkeiten der Lehrer zu kämpfen hat, wenn er nun Latein oder Französisch dociren soll, und es dem Knaben noch so sehr im Deutschen fehlt, braucht nicht näher gezeigt zu werden. Eine gewisse Fertigkeit im Gebrauch der Muttersprache wird auch überall bei der Aufnahme in die untersten Gymnasialclassen verlangt. Es fragt sich nun aber, ob diese in der Volksschule in zwei Jahren in dem Grade erlangt werden kann, welcher erfordert werden muß. Wir glauben nicht und neigen uns daher aus diesem Grunde zu der Ansicht, daß da, wo nicht besondere Vorbereitungsclassen für Gymnasien und höhere Bürgerschulen bestehen, die Zeit der Aufnahme in diese Anstalten entweder, wie in Preußen und Oesterreich, an die Zurücklegung des neunten Lebensjahres gebunden oder doch der Beginn des Unterrichts in der fremden Sprache auf diese Zeit verschoben werden soll, so daß im letzteren Falle der Eintritt in die höhere Lehranstalt zwar mit Zurücklegung des achten Lebensjahres erfolgen, die fremde Sprache aber erst ein Jahr später angefangen würde. Diese Einrichtung, welche, sei es außerhalb oder innerhalb der höheren Lehranstalt, einen besondern Vorbereitungsunterricht im Deutschen voraussetzt, würde den Vortheil gewähren, daß dieser letztere Unterricht eigens mit Rücksicht darauf gegeben werden könnte, daß die Knaben nach einem Jahr eine fremde Sprache zu lernen haben. Hier könnten nicht nur die oben erwähnten grammatischen Vorübungen angestellt, sondern namentlich auch die Organe der Schüler durch Dringen auf eine richtige deutsche Aussprache, Unterscheidung der ähnlichen Laute, richtige Betonung für das Französische, dessen Aussprache dem Deutschen so große Schwierigkeiten auch darum bereitet, weil der deutsche Elementarunterricht überall zu sehr eine provincielle Färbung hat, vorbereitet werden. Die höhere geistige Zucht und Reife, welche die Schüler in diesem Jahre gewännen, würde gewiß ihre Fortschritte in einer Weise beschleunigen, daß die durch den späteren Anfang verlorene Zeit reichlich eingebracht würde. Beim Uebergang aus einer gewöhnlichen Volksschule halten wir die achtjährigen Schüler zum unmittelbaren Beginn einer fremden Sprache noch nicht für reif und glauben, daß dabei viele edle Zeit nutzlos verschwendet wird. Daher ist denn auch in Württemberg neuestens an einzelnen Orten an den untersten Classen der Latein- und Realschulen (Elementar-, Collaboraturschulen) die Einrichtung getroffen worden, daß die eintretenden achtjährigen Schüler erst nach einem Jahr die fremde Sprache zu lernen beginnen. Auf eine spätere Zeit jedoch, als diejenige ist, in welcher die Knaben 9 Jahre alt werden, möchten wir den Unterricht im Lateinischen oder Französischen nicht verschoben wissen. Da bei den Elementen einer Sprache ganz besonders das Gedächtnis in Thätigkeit gesetzt wird, so ist die in diesem Alter noch vorhandene Frische und Empfänglichkeit desselben, welche von Jahr zu Jahr abnimmt, wohl zu benützen und besonders zu beachten, daß das mechanische Lernen von abstracten Formen, einzelnen Wörtern und Phrasen,

welches nicht entbehrt werden kann, in diesem Alter noch am leichtesten geübt wird. Insbesondere aber ist darauf aufmerksam zu machen, daß das Erlernen einer neuern lebenden Sprache, wie z. B. des Französischen, welche erlernt wird, um gesprochen zu werden, niemals später beginnen sollte. Wer die Organe, so lange sie noch geschmeidig sind, gewöhnt, wird unendlich viel gewonnen haben gegenüber von solchen, die es mit bereits verknöcherten und schwerfälligen Organen zu thun haben. Die große Mühe, welche man auf eine gute Aussprache des fremden Idioms bei älteren Schülern meist vergeblich verwendet, würde außerordentlich erleichtert, wenn man an die noch zarten Organe der Kinder sich wenden wollte, welche aber freilich durch häufiges gutes Vorsprechen sorgfältig gewöhnt werden müßen. Mit solchen Schülern, welche das Französische zuerst in zartem Alter auf dem Wege des Sprechens gelernt haben, hat man später hinsichtlich der Aussprache beinahe gar keine Mühe mehr. Wir erklären uns deshalb auch gegen die an den meisten Schulen, namentlich an den Realschulen in Württemberg, herrschende Sitte, das Französische erst mit älteren, namentlich zehn- und elfjährigen Schülern anzufangen und wünschen den Beginn desselben, gleich dem des Lateinischen, in die Elementarclassen verlegt, verweisen hiebei übrigens noch auf eine für diese Frage sehr wichtige Gelegenheitsschrift: „Aufgabe und Stellung des französischen Sprachunterrichts an Gelehrtenschulen", Programm des Lyceums in Carlsruhe, von Zandt, 1856.

Eine weitere allgemeine Bedingung für den erstmaligen Eintritt von Schülern in die öffentlichen Schulen ist fast in ganz Deutschland die Nachweisung der Vaccination (vgl. Kirsch I, S. 333), wodurch die Schulen in gesundheitspolizeilicher Hinsicht vor Verbreitung der Pocken sicher gestellt werden sollen. Wir haben hiezu nichts zu bemerken, als daß die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte vielleicht bald die Nothwendigkeit einer periodischen Wiederholung der Vaccination an die Hand geben dürften, wofern der durch die Impfung gewährte Schutz ein nachhaltiger sein soll.

Außer diesen auf Einhaltung des Termins, Beachtung der Altersgrenzen und die Vaccination bezüglichen Bestimmungen, durch welche die Aufnahme in alle Arten von Schulen bedingt wird, müßen die höheren Lehranstalten noch besondere Bedingungen stellen, um die Lösung der ihnen gestellten Aufgaben zu sichern. Einmal sind für den Eintritt in die untersten Classen dieser Schulen, wofern nicht besondere und mit denselben organisch verbundene Vorbereitungsclassen eingerichtet sind, da sie den Schulunterricht überhaupt nicht anfangen, schon gewisse Vorkenntnisse vorauszusetzen, welche theils durch Zeugnisse der früheren Lehrer, theils durch eine Prüfung zu erforschen sind. Sodann müßen diese Anstalten, um auf einen Erfolg des Unterrichts rechnen zu können, die Mitwirkung des Hauses, der häuslichen Aufsicht, Erziehung und Nachhülfe in weit höherem Grade in Anspruch nehmen, da die Bearbeitung von Hausaufgaben gefordert werden muß, daher bei Aufnahme auswärtiger Schüler eine Garantie für die häusliche Aufsicht als Bedingung gestellt wird.

Was nun die Vorkenntnisse betrifft, so muß natürlich die Forderung sich verschieden gestalten, je nachdem der Eintritt in die unterste Classe der höheren Lehranstalten nach Zurücklegung des zehnten, neunten oder achten Lebensjahres erfolgen soll. Es kann daher nicht verwundern, wenn in Preußen und Oesterreich, wo der Eintritt mit Zurücklegung des neunten Lebensjahrs erfolgt, nach Ausdehnung und Inhalt stärkere Anforderungen gemacht werden, als in Württemberg, wo die Schüler in der Regel nach Zurücklegung des achten Lebensjahrs in diese Anstalten aufgenommen werden. Aber darin stimmen die Voraussetzungen von Vorkenntnissen überall zusammen, daß Kenntnis einer fremden Sprache nicht verlangt wird. In Frankreich zwar treten die zwölfjährigen Schüler in die unterste Lycealclasse sixième ein, nachdem sie zuvor in der Vorclasse ein Jahr Latein gelernt haben. Allein nicht nur erfolgt hier die Aufnahme in das Lyceum noch um zwei Jahre später, als in Oesterreich und Preußen in die Gymnasien, sondern es sind auch diese Vorclassen als division élémentaire organisch mit den Lyceen ver-

bunden, ſo daß als die unterſte Claſſe eigentlich nicht sixième, ſondern richtiger die untere Abtheilung der Vorclaſſe anzuſehen iſt, in welcher noch keine fremde Sprache gelehrt wird. In der Vorausſetzung nun, daß die Schüler in den ſeltenſten Fällen nach einem beſonders eingerichteten und eigens auf die höheren Anſtalten berechneten Unterricht in einer Vorclaſſe in das Gymnaſium ꝛc. eintreten, glauben wir die erforderlichen Vorkenntniſſe folgendermaßen beſtimmen zu ſollen: Als Fächer ſetzen wir feſt 1) die Mutterſprache, Leſen, Schreiben, 2) die Arithmetik, 3) bibliſche Geſchichte. Dabei bleiben weg die in Preußen (Rönne II., S. 145) verlangte Elementargeographie, die Elemente des Zeichnens, verbunden mit der geometriſchen Formenlehre. Auf der andern Seite können wir es nicht billigen, wenn wie in dem badiſchen Geſetz über die Gelehrtenſchulen vom 31. Dec. 1836, wie auch in den hieher bezüglichen württembergiſchen Verordnungen, die bibliſche Geſchichte übergangen iſt. Für Knaben, die nun erſt in das neunte oder zehnte Lebensjahr übergehen, ſcheint uns die Anforderung, daß ſie die erſten Elemente des Zeichnens in Verbindung mit der geometriſchen Formenlehre inne haben ſollen, zu ſtark. Die Betreibung des Unterrichts im Zeichnen ſcheint mit Erfolg — wie dies wenigſtens in Württemberg angenommen wird — nicht begonnen werden zu können, bevor Hand und Auge mehr Sicherheit, Feſtigkeit und Maß erlangt hat und wird daher früheſtens auf das eilfte Lebensjahr feſtgeſtellt werden können. Geographiſchen Unterricht wünſchten wir zwar, wenigſtens was den Schauplatz der heiligen Geſchichte betrifft, in ganz allgemeinen Zügen ſchon vor dem Beginne des Unterrichts in einer fremden Sprache ertheilt zu ſehen. Es kann dies jedoch bis zu dieſem Alter in Volksſchulen nicht erwartet, und daher auch nicht als Bedingung für die Aufnahme in eine höhere Lehranſtalt gefordert werden, um ſo weniger, als wir auch Kenntniſſe der bibliſchen Geſchichte nicht im Zuſammenhang, ſondern nur in einzelnen Bildern verlangen möchten. Daß aber dies geleiſtet werde, muß erwartet werden, da eine religiöſe Grundlage, die doch nur auf dem Boden der Geſchichte gegeben werden kann, nicht zu entbehren iſt, die bibliſchen Geſchichten aber für das zarte Alter eben ſo anziehend als lehrreich ſind und jedenfalls in der Volksſchule, oder vielmehr ſchon vor derſelben, den Kindern mitgetheilt werden. Eine Auswahl der für dieſes Alter beſonders geeigneten, mit Ausdehnung auch auf die Hauptmomente des Lebens Jeſu unter Anknüpfung an die Feſtzeiten, wäre hier allerdings zu treffen und könnte auch leicht ſo getroffen werden, daß die Confeſſionen ſich noch auf demſelben Boden befänden. Es bleibt noch übrig darüber zu ſprechen, wie hoch in den Fächern der Mutterſprache und Arithmetik die Anforderungen geſtellt werden ſollen. Was nun die Mutterſprache betrifft, ſo iſt zwiſchen Leſen und Schreiben zu unterſcheiden. Es wird uns aber erlaubt ſein, hier uns auf das Deutſche zu beſchränken, da bei Sprachen von ſchwieriger Orthographie die Forderungen ſich weſentlich anders geſtalten müßen. Fertigkeit im Leſen deutſcher und lateiniſcher Schrift, welches in ſo weit logiſch richtig ſein ſoll, als die Unterſcheidungszeichen dies andeuten, iſt zu verlangen. Im Schreiben iſt einmal Vermeiden der gröbſten Verſtöße gegen die Regeln der Orthographie, ſodann die Fähigkeit, ein langſames Dictat von ein paar Linien in deutſcher oder lateiniſcher Schrift nachzuſchreiben, endlich einige Gewöhnung an Sauberkeit und Reinlichkeit, ſowie an Regelmäßigkeit der Schriftzüge nothwendig. Ferner muß Kenntnis der Redetheile, der Theile des einfachen Satzes und der grammatiſchen Formen wenigſtens von den Schülern gefordert werden, welche einen eigenen Vorbereitungsunterricht genoſſen haben. — Im Fache der Arithmetik dürften die in Württemberg geſtellten Anforderungen — Kopfrechnen: die 4 Species innerhalb der Zahlen von 1 — 100, Zifferrechnen: Numeriren, Addiren, Subtrahiren bis zu vierziffrigen Zahlen — für das Alter, welches wir im Auge haben eher zu hoch als zu niedrig gegriffen ſein. Kenntnis der vier Rechnungsarten in unbenannten Zahlen überhaupt, wie ſie in Baden und Preußen, in letzterem Staat noch mit den Elementen der Brüche verlangt wird, kann nach unſeren Vorausſetzungen bei der Aufnahme noch nicht verlangt werden. Ganz exorbitant ſind die Anforderungen in dem öſterr.

Entwurf: Uebung in den 4 Species in ganzen, unbenannten und benannten gebrochenen und gemischten Zahlen und in den einfachsten Proportionsexempeln. Es ist unmöglich, für die Volksschulen ohnedies, aber auch für besondere Vorbereitungsclassen, ganze Classen von Schülern bis zum Antritt des zehnten Lebensjahres so weit zu bringen. Diese Vorkenntnisse, wie wir sie für die einzelnen Fächer formulirt haben, werden am besten durch eine kurze, unter unmittelbarer Aufsicht des Vorstandes öffentlich vorzunehmende Prüfung der Aufnahme suchenden Schüler erforscht, wobei in zweifelhaften Fällen das unter allen Umständen beizubringende Zeugnis des früheren Lehrers zu entscheiden hätte.

Die höheren Lehranstalten müßen sich endlich, da es in ihrer Organisation liegt, auswärtige Schüler aufzunehmen, da sie ferner auf den Privatfleiß der Schüler angewiesen sind, beim Eintritt auswärtiger Zöglinge eine Garantie in Betreff der häuslichen Aufsicht verschaffen. In dieser Beziehung bestehen in Preußen (Rönne S. 247 ff.) bestimmte Anordnungen, wornach fremde Schüler sich in Betreff ihrer Wohnung, welche in Wirthshäusern zu nehmen verboten ist, und der Aufsicht über Studien und sittliches Betragen bei dem Vorstand der Anstalt genügend auszuweisen und bei jeder Veränderung dessen Genehmigung einzuholen haben. Ebenso ist in Württemberg (Dienstvorschrift für die Vorstände von Gymnasien und höhere Realanstalten, S. 17) vorgeschrieben, daß fremde Schüler dem Vorstand von der Wahl ihres Wohn- oder Kosthauses (auch von jeder Veränderung) Anzeige zu machen haben und der Vorstand befugt sei, ihnen Wohn- und Kosthäuser zu untersagen, von welchen Nachtheil für ihre Sittlichkeit zu besorgen ist. Aehnliche Bestimmungen gelten in Bayern. Wünscht ein Schüler von einer Anstalt in eine andere überzutreten, so hat er bei dem Gesuch um Aufnahme ein Abgangszeugnis vorzulegen (s. d. Art. Entlassung), um dadurch nachzuweisen, wie er sich in der früher besuchten Anstalt gehalten und unter welchen Umständen er dieselbe verlassen hat. Die Aufnahme von Schülern, welche an andern Anstalten entlassen oder ausgeschlossen worden sind, ist nicht durchaus zu verweigern, da die Verfehlungen, um deren willen sie ausgeschlossen werden, häufig unter die jugendlichen Verirrungen zu rechnen sein mögen, welche die Aussicht offen lassen, daß der Schüler sich fassen und unter neuen Verhältnissen zum Guten wenden werde. Dagegen ist eine solche Aufnahme immerhin zu erschweren, sei es, daß sie nur versuchsweise und auf Probe geschieht, wie dies in Baden (Verordn. über das gel. Schulwesen v. 31. December 1836) bei einfacher Ausschließung der Fall ist, oder darüber durch die höhere Behörde entschieden werden muß, wie in Württemberg durch den Studienrath (Dienstvorschrift a. a. O., §. 12), und in Preußen (Rönne II., S. 256) durch das Provincialschulcollegium dann, wenn die ausschließende Lehrerconferenz der Ansicht ist, der Schüler sollte an einer andern Anstalt nicht aufgenommen werden.

Was zuletzt noch die Form der Aufnahme der Schüler betrifft, so ist vorerst überall dafür zu sorgen, daß die Termine und Bedingungen der Aufnahme gehörig bekannt gemacht werden, was bei den Volksschulen am besten, wie dies auch meistens eingeführt ist, von der Kanzel aus, bei den höheren Lehranstalten durch die Programme geschieht, bei beiden aber überdies noch durch öffentliche Blätter geschehen sollte. Nicht selten wird in Betreff der Volksschule die Liste der aufnahmepflichtigen Kinder, welche der Geistliche oder Ortsvorstand oder Kirchenvorstand aufnimmt, öffentlich verlesen. Mit dem Eintritt der neu aufgenommenen Schüler aber sollte, wie auch in manchen Staaten, z. B. Königreich Sachsen, Kurhessen, vorgeschrieben ist, eine angemessene Feierlichkeit verbunden werden. Es scheint natürlich, daß die Eltern erstmals ihre Kinder selbst zur Schule bringen, daß diese dort von dem Lehrer und den übrigen Kindern etwa mit Gesang empfangen, und wenn sie dann in der Schule alle versammelt sind, von dem Geistlichen, in Gegenwart der Schulvorstände und Eltern, unter herzlicher Ansprache mit Gebet eingesegnet und von dem Vorstande der Ortsschulbehörde dem Lehrer übergeben werden. Wir glauben, eine solche Feierlichkeit müßte tiefe Eindrücke in den Kindern zurücklassen, müßte dem Lehrer, welchem das jährliche Gehen und Kommen so leicht zur

Gewohnheitssache wird, jedesmal wieder einen neuen Schwung geben, und die Bedeutung der Schule in den Augen der Eltern, die ohnehin den ersten Eintritt eines Kindes in die Schule ernst und wichtig zu nehmen geneigt sind, erhöhen. Freilich darf hier nichts gemachtes sich einmischen; alles muß sich gleichsam von selbst machen und wenn es zu Herzen gehen soll, von Herzen kommen.

An höheren Lehranstalten, in welche die Schüler aufgenommen werden, nachdem sie meist zuvor schon eine andere Anstalt besucht haben, werden bei der mit dem Beginne des neuen Schuljahrs zusammentreffenden Aufnahme der neuen Schüler die Gesetze und Statuten der Anstalt in Gegenwart sämmtlicher Zöglinge und Lehrer verlesen, womit sich eine Ansprache des Vorstandes auf natürliche Weise verbindet. **Hirzel.**

Aufnahmebuch, s. Schulacten.

Aufrichtigkeit, s. Wahrhaftigkeit.

Aufrücken, s. Versetzung.

Aufsätze (deutsche) **in höheren Anstalten.** Erster Artikel. 1) Allgemeiner Zweck derselben. Um den Zweck und die Grenzen der deutschen Aufsätze auf Schulen möglichst genau zu bestimmen, möge es gestattet sein, von einer allgemeinen pädagogischen Bemerkung auszugehen. Aller Unterricht kann im Grunde nur die Bestimmung haben, die Substanz des Geistes, welche die edelsten und gebildetsten Repräsentanten der Menschheit in ihren Werken niedergelegt haben, zu einem lebendigen Eigenthum der Jugend zu machen. Um dieses aber zu ermöglichen, muß man die Schüler stets zu einem doppelten Verhalten veranlassen, nämlich auf der einen Seite zu einem Aufnehmen eines gegebenen werthvollen Inhalts und auf der anderen Seite zu einem Wiedergeben und Bearbeiten desselben nach geeigneten Gesichtspuncten. Jene Operation ist vorwiegend Sache des Gedächtnisses und des abstrahirenden Verstandes, diese dagegen ein Werk des praktischen Urtheils und der Darstellungsgabe. Jeder gute Unterricht hat diese Doppelseite an sich. Der grammatische Unterricht in der lateinischen Sprache ist nur dann lebendig und wirklich bildend, wenn dem Schüler nicht bloß die grammatischen Gesetze an lateinischen Beispielen zum Bewußtsein gebracht werden, sondern wenn er auch gewöhnt wird, diese Gesetze an deutschen Beispielen, die er ins Lateinische zu übersetzen hat, praktisch anzuwenden. Erst dann, wenn ihm die zuletzt erwähnte Operation gelingt, hat der Schüler die Regel nicht bloß ins Gedächtnis aufgenommen, sondern wahrhaft begriffen, sowie es überhaupt kein vorzüglicheres Mittel giebt, etwas allgemeines zu einem recht lebendigen Eigenthum des Geistes zu machen, als die Anwendung desselben auf die verschiedenartigsten einzelnen Fälle. Der mathematische Unterricht bleibt um deswillen vielfach so todt, weil der praktische Theil der Aneignung nicht hinlänglich berücksichtigt wird; denn es genügt auch hier keineswegs, daß der Schüler die Lehrsätze kennt und beweisen kann, sondern sie werden erst dann recht lebendig in ihm, wenn er sie durch Lösung von angemessenen Aufgaben auf die verschiedenartigsten einzelnen Fälle anwendet. Die selbständige Auflösung einer jeden solchen Aufgabe macht den Satz klarer, concreter, reichhaltiger, auch für den Schüler interessanter. So verhält sichs mit aller Bildung; sie ist stets ein Wissen und ein Können zugleich und das Wissen ist erst dann ein lebendiges, wenn es sich durch eine vielseitige praktische Thätigkeit vermittelt hat, sowie andererseits das Können erst dadurch ein geistiges wird und sich von dem gemeinen Handwerk unterscheidet, wenn es auf einem gründlichen Wissen beruht. Was nun von jedem Theil der Bildung gilt, das gilt eben so sehr auch von der allgemeinen Bildung auf allen ihren Entwicklungsstufen. Sie gewinnt nicht bloß durch die theoretischen Studien, welche namentlich in unseren höheren Schulen dafür angeordnet sind, eine lebendige Existenz, sondern noch mehr dadurch, daß sie sich bethätigt, indem sie zur Verarbeitung gegebener Stoffe verwendet wird. Und diese praktische Bethätigung der allgemeinen Bildung wird auf den Schulen vorzugsweise durch die deutschen Aufsätze bewirkt, wenn für dieselben zweckmäßige Themata gestellt werden. Ich verstehe aber unter allgemeiner Bildung nichts

anderes, als die Fähigkeit, gründlich zu denken und angemessen zu reden und zwar die Muttersprache gewandt zu sprechen und zu schreiben. Die Gabe der Rede ist nicht bloß in allen Lebensverhältnissen etwas sehr nützliches und nothwendiges, sondern auch in sich etwas so werthvolles und liebliches, daß für Ohr und Herz und Geist kaum ein schönerer Genuß gedacht werden kann, als eine gebildete Sprache; ja wie der Mensch sich von dem Thiere dadurch unterscheidet, daß er sprechen kann, so tritt in ihm das menschliche Wesen und die menschliche Würde um so klarer und schöner hervor, je höher er seine Sprache ausgebildet hat. So verschieden aber die Sprachen von einander sind, so ruhen sie doch zuletzt alle auf einer gemeinsamen Grundlage, indem in allen das allgemein menschliche Denken veranschaulicht und individualisirt ist. Das Denken ist die Thätigkeit des Allgemeinen und die Fähigkeit des Denkens, wie sie ein Kriterium des Gebildeten ist, zeigt sich in dem Sinn für das Allgemeine, in dem Sinn für die Form, in dem Vermögen zu urtheilen und *ein* Urtheil aus dem andern herzuleiten. Der allgemeinen Bildung nun in dem oben angegebenen Sinne sollen die deutschen Arbeiten auf Schulen einen Ausdruck geben, indem sie den Schüler veranlassen, sein logisches Vermögen und sein Sprachvermögen, soweit beide in ihm ausgebildet sind, in der Bearbeitung gegebener Stoffe zu bethätigen. Insofern die Darstellung eine sichere Ordnung der Vorstellungen und der Gedanken erfordert, insofern sind die deutschen Aufsätze eine vortreffliche Uebung des logischen Vermögens; insofern aber ein Haupterfordernis derselben in einer reinen und gewandten Sprache besteht, insofern bilden sie ein Hauptmittel zur Bildung des deutschen Stils. Aber ein Hauptpunct, der oben nur vorübergehend erwähnt worden ist, muß noch recht bestimmt hervorgehoben werden, wenn der Zweck der Schüleraufsätze recht erkannt werden soll. Es betrifft nämlich den Stoff. Der vollkommen ausgebildete Mensch kann den Stoff zu seinen Aufsätzen aus sich selbst schöpfen und sich productiv verhalten; das gilt aber keineswegs für den Schüler. Seine Thätigkeit beschränkt sich vielmehr im wesentlichen auf die Reproduction, die darin besteht, daß er einen in seiner Bildungssphäre liegenden Stoff, der ihm bekannt ist oder dessen Kenntnis er sich doch leicht verschaffen kann, nach angemessenen Gesichtspuncten verarbeitet und das dadurch gewonnene Verständnis desselben in eigenen Arbeiten darlegt. Wie der Lehrer der lateinischen Grammatik dem Schüler einen Stoff in der deutschen Sprache vorlegt, damit sich durch die Uebersetzung desselben ins Lateinische seine grammatische Bildung bewähre und befestige, so ist auch den deutschen Aufsätzen des Schülers ein angemessener Stoff zu Grunde zu legen, durch dessen Bearbeitung nach bestimmten Gesichtspuncten der Schüler Gelegenheit gewinnt, alles, was er an Sinn fürs Allgemeine, an Sinn für Form, an Auffassung, Urtheil und sprachlicher Gewandtheit in sich trägt, anzubringen und zu verwerthen. Der Stoff, der den deutschen Aufsätzen zu Grunde gelegt wird, muß demnach ein gediegener, geistig werthvoller Stoff sein, damit der Schüler wirklich seinen Geist und sein Gemüth in denselben hineinlegen und durch eine zweckmäßige Gestaltung desselben seiner allgemeinen Bildung einen Ausdruck geben und sie dadurch zu einer lebendigeren Entwicklung bringen könne. Wenn man aber hiernach den Zweck der deutschen Aufsätze in die *Reproduction eines gediegenen Inhalts in geordneter und gebildeter Sprache* setzen kann, so gewinnen sie eben durch die lebendige Aneignung einer werthvollen geistigen Substanz, die sie dem Schüler vermitteln, eine so große Bedeutung für den Schulunterricht, daß ihnen nichts an die Seite gestellt werden kann. Und doch werden die deutschen Aufsätze in dieser Hinsicht noch keineswegs hinlänglich gewürdigt. Man betrachtet sie in der Regel bloß als Stilübungen und als logische Uebungen, was sie in der That auch sind; daß sie aber, recht geleitet, zugleich ein Hauptmittel sind, um dem Schüler eine ewig werthvolle geistige Substanz, die seinem Geiste einen Halt und eine Nahrung giebt, zu einem lebendigen Eigenthume zu machen, diese Wahrheit wird weniger erkannt und hervorgehoben. Es ist aber nicht zu bezweifeln, daß eine vollständige Aneignung eines werthvollen Inhalts nur durch freie Arbeiten bewirkt wird,

wenn anders die Themata für dieselben zweckmäßig gestellt werden. Wird dem Schüler die Aufgabe gestellt, z. B. ein classisches Werk der Poesie, das von einem edlen Geiste beseelt ist, nach bestimmten Gesichtspuncten zu bearbeiten und von den empfangenen Eindrücken in einem klar, geordnet und rein geschriebenen Aufsatze Rechenschaft abzulegen, so liest er es oft und genau, vergleicht das Einzelne, hält es mit dem allgemeinen Gesichtspuncte, nach welchem es verarbeitet werden soll, zusammen, und kann nicht eher ruhen und rasten, als bis das Gelesene in ihm eine selbständige Gestalt gewonnen hat, denn nur in diesem Falle ist es ihm möglich, etwas klares und geordnetes darüber zu schreiben. Durch solche Aufsätze wird man erst in den Stand gesetzt, in das Innere einer gediegenen Schrift recht lebendig einzudringen, von ihrem Geiste berührt zu werden, einen Schatz von werthvollen Gedanken in sich aufzunehmen, sich auch mit der Sprache classischer Schriftsteller vertraut zu machen und durch Nachahmung der Muster des Stils selbst nach und nach zu lernen: richtig, klar, angemessen und selbst geschmackvoll zu schreiben. Es ist eine alte Wahrheit, daß die Nachahmung des Vortrefflichen den Zögling vortrefflich macht und diese Wahrheit findet auf keine Thätigkeit des Schülers eine so tief eingreifende Anwendung, als auf die Aufsätze, wenn sie in der Reproduction eines gediegenen Inhalts bestehen. Zugleich aber ist eine Reproduction der Art eine völlig naturgemäße, die Kräfte des Schülers anspannende und doch nicht überspannende Thätigkeit; auch läßt sie durch die Wahl der Stoffe und der Gesichtspuncte, nach denen die Stoffe bearbeitet werden sollen, einen so gegliederten Fortschritt von dem Leichtesten bis zum Schwersten zu, daß dieses Princip die zweckmäßigsten Themata zu Aufsätzen für alle Classen wenigstens einer Gelehrtenschule gewährt.

2) Wahl der Stoffe. Die erste Frage, die sich nach der allgemeinen Bestimmung des Zweckes der deutschen Aufsätze aufdrängt, ist die nach den Stoffen, welche reproducirt werden sollen. Die allgemeinen Bestimmungen, daß der Stoff in der Bildungssphäre des Schülers liegen, sein Gemüth ansprechen und in sich einen ewigen Werth tragen müße, reichen nicht aus, um für die Praxis bestimmte Fingerzeige zu geben, sondern es führt sicherer zum Ziele, wenn wir gleich nach den Gebieten fragen, aus denen die Stoffe zu entlehnen sind. Betrachtet man nun die Themata zu deutschen Aufsätzen, welche in vielen Programmen höherer Schulen und in besonderen Büchern mitgetheilt werden, so bemerkt man, daß die Stoffe aus den verschiedenartigsten Gebieten des Lebens und der Wissenschaft genommen werden. In der That kann es auch nicht für unzweckmäßig gehalten werden, wenn Anschauungen der Natur oder Verhältnisse des bürgerlichen Lebens zu Stoffen von Schüleraufsätzen genommen werden, vorausgesetzt, daß die Schüler mit den Stoffen bekannt und vertraut sind und auch die allgemeinen Gesichtspunkte kennen, die solchen Betrachtungen müßen zu Grunde gelegt werden. Eben so kann es unter Umständen nützlich sein, wenn der Stoff, der den Schülern durch den Unterricht selbst überliefert worden ist, nach angemessenen Gesichtspuncten zu Aufsätzen verarbeitet werden soll. Aber die höchste Wirkung bringen diese und ähnliche Aufsätze nicht hervor und ich bin daher auch der Ansicht, daß solche Stoffe, wie die angeführten, nur dann und wann und um Abwechslung in den Unterricht zu bringen, gewählt werden sollten. Da aber die vornehmlichste Aufgabe der deutschen Aufsätze darin besteht, den Schüler einen nach Inhalt und Form vollendeten Gegenstand reproduciren und durch eine solche Reproduction eben so sehr eine werthvolle geistige Substanz in seine Seele aufnehmen und an schönen Formen und an gebildeter Darstellung seinen Sinn für schöne Form und Darstellung entwickeln zu lassen, so wird man keinen zweckmäßigeren Stoff für die freien Arbeiten des Schülers finden können, als die classischen Erzeugnisse der Sprache. Ich verstehe aber unter classischen Werken solche, welche einen allgemein werthvollen Inhalt in einer schönen Form und Sprache enthalten. Wenn die Ideen der Wahrheit, der Gerechtigkeit, der Liebe, der Heiligkeit den innersten Gehalt und Geist eines Werkes bilden, und wenn diese Ideen in einer klaren, anschaulichen, gebildeten Form und Sprache sich verleiblichen, dann ist

ein Werk ein classisches Werk zu nennen, mag es nun aus einer einfachen Fabel und Erzählung oder aus dem complicirtesten Drama, Epos oder philosophischen Kunstwerk bestehen. Wer in solche classische Muster eingeweiht wird, der wird recht für die Bildung geweiht. Eine ernste, anhaltende und vielseitige Beschäftigung mit solchen Mustern hat etwas einzig bildendes und entwickelt den Sinn für das Allgemeine, die logische Kraft und Gründlichkeit und stilistische Gewandtheit. Es sind also die Stoffe, die in den deutschen Aufsätzen bearbeitet werden sollen, vorzüglich aus echten und anerkannten Classikern zu entnehmen und die Themata so zu stellen, daß die Schüler gewöhnt werden, die vorliegenden Musterwerke nach den verschiedensten Gesichtspuncten zu betrachten und zu bearbeiten.

Die Gymnasien haben den großen Vortheil vor den anderen höheren Schulen unseres Vaterlandes voraus, daß sie die griechischen und römischen Classiker in der Ursprache lesen und sich so ein Verständnis derselben ermitteln können, wie ein solches auch aus den besten Uebersetzungen nicht möglich ist. Die Gymnasien können daher auch mehr als die anderen Schulen, die in dem Studium der alten Classiker bloß an deutsche Uebersetzungen derselben gewiesen sind, wenigstens in den obersten Classen die Stoffe zu den deutschen Aufsätzen aus den alten Classikern entnehmen. Und das sollte denn auch recht oft geschehen und wohl weit mehr, als man es jetzt noch im allgemeinen zu thun scheint. Denn die meisten Classiker der Griechen und der Römer sind wegen der Einfachheit, Klarheit und gründlichen Entwicklung der Gedanken, so wie wegen der Natürlichkeit, Anschaulichkeit, Anmuth und Gefälligkeit der Darstellung für die Bildung unserer Jugend wie geschaffen. Sie sind ein Ausdruck von der Jugend der Menschheit, namentlich die Griechen, und darum findet die Jugend in ihnen ihre ideale Heimat. Es gilt daher mit Recht als eine Hauptaufgabe der Gymnasien, ihre Zöglinge in die vorzüglichsten dieser Meisterwerke einzuweihen. Es reicht aber zu diesem Zwecke noch keineswegs hin, daß sie dieselben übersetzen und grammatisch und lexikalisch gründlich verstehen, obgleich damit natürlich der Anfang gemacht werden muß, sondern der ganze Bildungsgehalt wird diesen musterhaften Erzeugnissen erst dadurch abgewonnen, daß die Schüler veranlaßt und gewöhnt werden, den Inhalt derselben nach den verschiedensten Gesichtspuncten zu bearbeiten und zu reproduciren und von ihrer Auffassung in klar und fließend geschriebenen Aufsätzen vor dem Lehrer Zeugnis abzulegen. Man hat diesen Grundsatz einer vielseitigen und lebendigen Reproduction der alten Classiker in den Gymnasien der früheren Zeiten, z. B. in den alten sächsischen Fürstenschulen, in der That auch streng festgehalten und dadurch große Resultate errungen. Die Reproductionen wurden aber damals in lateinischer Sprache gemacht. Seitdem nun aber die lateinische Sprache aus der Religion, aus der Poesie, aus der Wissenschaft fast ganz verdrängt worden ist, seitdem der Deutsche eine eigene, unvergleichlich herrliche Literatur erlangt hat, seitdem er alles, was aus dem Gemüth und aus dem Geiste kommt, in der Muttersprache ausspricht, — seitdem will es nicht mehr gelingen, wenn es auch hie und da noch versucht wird, die alten Classiker in lateinischer Sprache zu reproduciren; das kann jetzt nur auf eine wirksame Weise in deutscher Sprache, in deutschen Aufsätzen geschehen.*) Und wo es geschieht, da wird man auch finden, daß die Jugend sich mit Lust und Liebe in den einen und den andern der alten Classiker einlebt, weil sie durch solche Uebungen dazu kommt, etwas von dem Kerne zu kosten, während sie sonst bisweilen nur mit der Schale abgespeist wird.

Wie unerschöpflich reich an Stoff ist allein schon Homer für die deutschen Aufsätze solcher Schüler, die sich schon in diesen Dichter hineingelesen haben? Ja es giebt auch kleinere in sich abgeschlossene Abschnitte darin, die, sobald sie mit den Schülern gelesen worden sind, sofort als zweckmäßige Stoffe zu deutschen Aufsätzen benutzt wer-

*) Die lateinischen freien Arbeiten behalten indeß immer noch ihren relativen Werth für die grammatische Bildung.

den können, ohne daß dabei eine tiefere Kenntnis des Ganzen vorausgesetzt wird. Ich erinnere z. B. an die Episode, die von Thersites*) handelt und an die Zusammenkunft Hektors mit Andromache in der Ilias, oder an die Reise des Telemachus nach Pylus und Sparta, an die Schilderung des Hades, an das Leben der Phäaken und ähnliches in der Odyssee. Kann freilich die Kenntnis der ganzen Odyssee oder der ganzen Ilias vorausgesetzt werden, so kann man ungleich umfassendere und bildendere Themata stellen. Aber auch die anderen Classiker der Alten, soweit sie auf der Schule gelesen werden können, sind eine reiche Fundgrube von zweckmäßigen Stoffen für die deutschen Aufsätze der obersten Classen gelehrter Schulen, wenn sie auch dem Homer im Ganzen sehr nachstehen. Die Dichter sind mehr dazu geeignet, als die Prosaiker, und unter den Prosaikern möchten wieder die Historiker, vor allen Tacitus und Herodot, aber auch Plutarch, Cäsar, Livius, Thucydides u. A. eine reiche Ausbeute geben.

So zahlreiche und zweckmäßige Stoffe aber auch die alten Classiker darbieten, so ist doch erst die deutsche Literatur das Hauptfeld, auf welches sich die deutschen Aufsätze zu beziehen haben. Schon der Umstand, daß die Schüler bereits eine ziemlich umfassende Kenntnis der lateinischen und griechischen Sprache besitzen müßen, ehe di Themata zu deutschen Arbeiten aus den alten Classikern genommen werden können, beschränkt den Gebrauch dieser Stoffe im ganzen nur auf die obersten Classen gelehrter Schulen. Für die mittleren und die unteren Classen dieser Anstalten, sowie für die Realschulen und die höheren Töchterschulen, in denen die alten Sprachen entweder gar nicht oder doch nicht gründlich genug gelehrt werden, müßen daher schon um deswillen die Stoffe aus der deutschen Literatur genommen werden, wenn man nicht zu guten Uebersetzungen der alten Classiker seine Zuflucht nehmen will. Aber es giebt noch wesentlichere Gründe dafür, weshalb die deutsche Literatur auch für die obersten Classen der Gymnasien, sowie für alle höheren Anstalten unseres Vaterlandes den Hauptstoff für deutsche Aufsätze bildet. Zunächst ist in formeller Hinsicht zu bemerken, daß der Schüler doch auch um deswillen deutsche Aufsätze macht, um correct, fließend und angemessen deutsch schreiben zu lernen. Das Hauptmittel aber, um sich einen guten Stil anzueignen, ist das gründliche Studium und die Nachahmung von solchen deutschen Schriften, die selbst in einem musterhaften Stile geschrieben sind. Wie könnte man z. B. die wissenschaftliche Prosa mit aller ihr nöthigen Schärfe, Klarheit und Bestimmtheit besser erlernen, als aus den Lessingschen Schriften, indem man sie gründlich studirt und sich in sie gleichsam hineinlebt? So ist der Schillersche Stil ein Muster für den Schwung, die Wärme und die Kraft des rhetorischen Stils, und die Göthesche Prosa ein Urtypus für den wahrhaft schönen Stil. Zu einer gründlichen Erkenntnis solcher Stilmuster und zur möglichsten Aneignung derselben ist nichts so zweckmäßig als deutsche Aufsätze, die sich auf solche Stilmuster beziehen und den Schüler nöthigen, in diesen Schriften recht einheimisch zu werden und sich mit der Form ihrer Darstellung recht vertraut zu machen.

Aber es giebt noch einen wichtigeren und zwar sachlichen Grund dafür, daß die Stoffe zu den deutschen Aufsätzen zum größeren Theile aus der deutschen Literatur her genommen werden sollten. Die deutsche Literatur und die deutsche Sprache sind der reinste und vollkommenste und — man muß leider! sagen — fast einzige Ausdruck unseres deutschen Volksgeistes und Volkscharakters und fast das einzige — aber mächtige und unverwüstliche Band, was alle Deutschen trotz aller politischen und kirchlichen Differenzen lebendig zusammenbindet und als eine einzige Nation darstellt, welche sich vor allen anderen Nationen aufs bestimmteste unterscheidet und in der Weltgeschichte

*) Man könnte in Bezug auf die angeführten Stoffe z. B. folgende Aufgaben stellen: Schilderung des Thersites mit besonderer Rücksicht auf das Princip der Griechen, daß Schönheit der Seele und Schönheit des Leibes unzertrennlich sind; Hektor und Andromache, als Urbild des altgriechischen Familienlebens u. s. w.

ihre besondere Mission zu erfüllen hat. Es erscheint daher auch als eine patriotische Pflicht, unsere Jugend in diese Werke der Nationalliteratur einzuweihen und sie dadurch des Volksgeistes möglichst theilhaftig zu machen. Nun liest unsere Jugend bekanntlich ohne äußere Aufforderung aus eigenem inneren Antrieb fleißig deutsche Bücher, so viele sie deren habhaft werden kann, ja manche junge Leute leiden sogar an einer förmlichen Lesewuth; theils aber wählen sie sich zu diesem Behufe nicht immer die besten Bücher, sondern mehr solche, die wenig Anstrengung erfordern und doch die Einbildungskraft angenehm beschäftigen; theils lesen sie, sich selbst überlassen, auch die guten Bücher nicht gründlich, indem sie sich mit einer ungefähren Auffassung des Inhalts begnügen, aber die Form nicht beachten und noch weniger in den Geist eindringen. Ein gründliches Studium guter Bücher von Seiten der Schüler wird erst dadurch bewirkt, daß der Lehrer die Sache in die Hand nimmt und die Schüler veranlaßt, Werke der Art nach angemessenen Gesichtspuncten zu reproduciren und von dem Gewinn, den sie hierdurch für ihren Geist gewonnen haben, mündlich und schriftlich, besonders aber schriftlich Rechenschaft zu geben. Für die unteren Classen der höheren Schulen sind leichtere Stücke, die nach Inhalt und Form mustergültig sind, als Märchen, Fabeln, Balladen, Lieder, Erzählungen, Geschichten, Beschreibungen, Schilderungen u. s. w. in reicher Auswahl zu einem besonderen Lesebuche zusammenzustellen und zu deutschen Aufsätzen, sowie auch zu mündlichen Vorträgen zu benutzen. Aber in den oberen Classen sind die Jünglinge und die Jungfrauen an die Classiker selbst heranzuführen, die durch ihren edlen Geist und durch geschmackvolle Formen die Höhenpuncte unserer Literatur bilden. Dazu rechne ich nun fast sämmtliche Werke Schillers und Lessings; die meisten von Göthe, besonders das unvergleichlich schöne und reichhaltige Epos Hermann und Dorothea, Iphigenie auf Tauris, Torquato Tasso, Götz von Berlichingen, Wahrheit und Dichtung, eine große Zahl von lyrischen Gedichten und vieles andere; Klopstocks Oden wegen der darin ausgesprochenen erhabenen Gesinnungen; die Gedichte von Körner, Uhland, Rückert, Hebel, Chamisso u. A.; die Werke des Wandsbecker Boten Matthias Claudius wegen ihrer tiefen religiösen Substanz und ihres ansprechenden Humors; einiges von Herder, z. B. die Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit und den Cid. Trefflichen Stoff zu Compositionen aller Art bietet auch das heroische Epos des deutschen Mittelalters, namentlich das Nibelungenlied und Gudrun, da wir in diesen Gedichten die Urtypen des ursprünglichen germanischen Charakters in seiner Kraft und Innigkeit besitzen; auch die deutschen Volkslieder gehören aus gleichem Grunde hierher, nicht minder gut geschriebene historische Darstellungen von patriotischen Ereignissen oder Männern u. s. w. Der Umkreis dessen, was von den Schülern verarbeitet werden soll, kann bei dem außerordentlichen Reichthum unserer Literatur an gediegenen Werken natürlich sehr verschieden bestimmt werden und richtet sich vorzüglich auch nach den Neigungen und der Sachkenntnis des Lehrers, der die Schüler in die deutsche Sprache und Literatur einzuführen hat; immer aber werden die Stoffe stets aus den Erzeugnissen der classischen Phantasie zu wählen sein, die das Ideal als die Wahrheit der Wirklichkeit faßt; während die Werke der romantischen Phantasie, wie sie dann und wann in unserer Literatur aufgetaucht sind, z. B. während des Mittelalters im romantischen Epos und im Minnegesang, sowie zu Anfang dieses Jahrhunderts in der Schlegel-Tieckschen Schule, zur Bildung des Schülers und insbesondere zu Stoffen für deutsche Aufsätze wenig geeignet sein möchten, indem es ihnen zu diesem Zwecke an der plastischen Anschaulichkeit und natürlichen Wahrheit fehlt.

Uebrigens ist es ein bewährter pädagogischer Grundsatz, daß es für die wahre Bildung ersprießlichere Früchte bringt, wenn man sich auf einen kleinen Kreis classischer Werke beschränkt, diesen aber dafür nach um so mannigfaltigeren Gesichtspuncten betrachtet und bearbeitet, als wenn man den Kreis der Werke erweitert, diese aber dann nur einseitig betrachtet. Man hat nicht zu befürchten, daß durch das längere Verweilen bei einem und demselben Werke das Interesse der Schüler abgestumpft werde;

vielmehr wächst das Interesse in demselben Maße, in welchem sie tiefer in das Innere eindringen. Ja man kann ein und dasselbe Werk, namentlich ein gutes Nationalepos, in zwei, ja drei verschiedenen Classen zum Material für deutsche Aufsätze gebrauchen, wenn man nur die Gesichtspuncte, nach welchen das Material bearbeitet werden soll, dem jedesmaligen Bildungsstand der Schüler entsprechend wählt. Von diesem Unterschied der Gesichtspuncte, der mit dem Unterschiede der Classen einer Anstalt aufs engste zusammenhängt, wird weiter unten gesprochen werden; es erscheint mir aber zweckmäßig, gleich hier an einem Beispiele zu zeigen, nach wie verschiedenen Gesichtspuncten ein und dasselbe Werk behandelt werden kann. Ich nehme dazu Hermann und Dorothea, Göthes vollendetes Meisterwerk, und meine, daß sich in Bezug auf dasselbe unter vielen anderen folgende Themata stellen lassen*): 1) Inhaltsangabe von einzelnen Gesängen oder von dem ganzen Gedichte; 2) Uebersetzung einzelner Gesänge in Prosa; 3) Schilderung der Localität, in welche der Dichter die Handlung verlegt hat; 4) genaue Schilderung des Hauses und des ganzen Besitzthums des Wirths; 5) welche Witterungsverhältnisse werden während des Gangs der Handlung vorausgesetzt? 6) läßt sich ein Zusammenhang nachweisen zwischen den vorausgesetzten Witterungserscheinungen und dem Gange der Handlung und den Stimmungen der handelnden Personen? 7) in welchem Zusammenhange stehen die Ueberschriften, welche der Dichter den einzelnen Gesängen gegeben hat, mit der betreffenden Handlung? 8) was ist von Göthes Meinung zu halten, daß der Rhein Deutschlands Grenze sei? 9) Lebensbeschreibung des Wirths bis zu dem Moment der Handlung nach den Andeutungen des Gedichts; 10) Charakteristik des Wirths; 11) der Charakter des Pfarrers nach seinen Worten und Werken geschildert, mit besonderer Berücksichtigung des Urtheils des Dichters über ihn, 2, 78—83; 12) gehört der Pfarrer der evangelischen oder der katholischen Confession an? 13) die Mutter als das Ideal einer deutschen Hausfrau und Mutter; 14) „Hermann als der deutsche Typus eines schlichten, zwar tieffühlenden, aber langsamen und schüchternen und nur allmählich zum sichern Selbstbewußtsein und Gleichgewicht heranreifenden Charakters" (vgl. Timm in seiner Ausgabe des Gedichts); 15) der Apotheker als ein deutscher Philister dargestellt; 16) die Familie des Wirths nach der Verlobung Hermanns und Dorotheas (also etwa zur Zeit der Freiheitskriege); 17) in wie fern bildet die Familie des reichen Kaufmanns einen Contrast zu der Familie des Wirths? 18) welche Scenen des Gedichtes würden zweckmäßige Stoffe zu schönen Gemälden liefern? oder noch bestimmter: in welchen Situationen würde z. B. Hermann einen passenden Stoff zu schönen Gemälden geben? 19) welche Anschauung gewinnt man aus dem Gedichte von der französischen Revolution? 20) geordnete Uebersicht von den sittlichen Grundsätzen, welche die Personen des Gedichts entweder geradezu aussprechen oder in ihren Handlungen geltend machen; 21) in wie fern kann die christliche Liebe als der sittliche Grundzug des Gedichts angesehen werden?

Wer könnte leugnen, daß darunter Themata für Prima, Secunda, ja selbst für Tertia sich finden? Denn es hängt die Schwierigkeit eines Themas weniger von dem Stoffe (obgleich natürlich auch), als von der Tiefe der Gesichtspuncte ab, nach welchen der Stoff bearbeitet werden soll.

3) Wesentliche Gesichtspuncte für die Reproduction. Ehe ich nun aber zu dem Hauptttheile dieser Abhandlung übergehe, nämlich zur Erörterung der verschiedenen Gesichtspuncte, nach denen ein gegebener werthvoller Inhalt reproducirt werden kann, halte ich es für zweckmäßig, über die formelle Fassung der Themata einige Worte vorauszuschicken. Es ist als das Hauptgesetz für die Stellung des Themas anzusehen, daß der Gesichtspunct, nach welchem der Schüler einen Gegenstand betrachten und behandeln soll, so scharf und bestimmt ausgesprochen wird, daß für den Schüler auch

*) Ich bemerke, daß die meisten derselben wirklich gestellt worden sind und sich als zweckmäßig bewährt haben.

nicht die geringste Dunkelheit oder Zweideutigkeit übrig bleibt. Jede, auch die kleinste Unbestimmtheit in der Fassung des Themas ist als ein grober didaktischer Fehler anzusehen, der nothwendig mangelhafte Aufsätze zur Folge hat, wenn auch die Schüler sonst befähigt wären, etwas genügendes zu leisten. Denn wenn dem Schüler für seine Arbeit kein ganz bestimmter Gesichtspunct aufgestellt wird, so muß er, wenn er kein besonders klarer Kopf ist und den Fehler des Lehrers stillschweigend verbessert, unsicher hin und her schwanken, ohne daß er recht weiß, was er will oder soll. Durch unbestimmte Themata veranlaßt man den Schüler zu logischer Ungründlichkeit und zu dem nicht genug zu bekämpfenden Fehler, daß er eine Menge mehr oder weniger unverbundener Vorstellungen aneinander reiht, ohne dieselben auf einen gemeinsamen Mittelpunct zu beziehen. Besteht eine Hauptbedingung logischer Gründlichkeit darin, daß ein Hauptgedanke festgehalten wird, so gebe man dem Schüler auch stets einen scharfen und klaren Gedanken, rechne es ihm aber auch als den größten logischen Fehler an, wenn er in seinem Aufsatze das Thema nicht festhält und von dem Ziele abschweift. Um den Aufgaben die nöthige Schärfe zu geben, ist der Vorschlag gemacht worden, man solle die Themata zu deutschen Aufsätzen in die Frageform einkleiden, und in der That entspringt dieser Vorschlag aus einer klaren Einsicht in das Nothwendige. Denn es ist nicht möglich, daß man etwas fragt, ohne daß man mit Bestimmtheit auf einen einzigen Punct hinweist, woraus sich die Antwort beziehen soll. Doch ist dieses natürlich nicht so zu verstehen, als wenn man einem Thema nicht auch ohne die Fragform die vollste Bestimmtheit geben könnte; ohnehin ist es nicht wohl möglich, jedes Thema in eine Frage zu kleiden. So viel über den formellen Ausdruck des Themas.

Was nun aber die Formen und Arten der Reproduction eines gegebenen gediegenen Inhalts betrifft, so lassen sich in dieser Beziehung im allgemeinen drei Entwicklungsstufen unterscheiden, die im ganzen mit den drei Bildungsstufen einer höheren Bildungsanstalt*) parallel laufen, obgleich die Frage, für welche Classe ein Thema paßt, nicht allein nach der Form der Reproduction, sondern auch nach der größeren oder geringeren Tiefe und Schwierigkeit des Werks bestimmt wird, welches reproducirt werden soll; wie denn z. B. Auszüge, die doch noch zu den einfacheren Reproductionsformen gehören, aus mehr philosophischen Werken, wie etwa aus den ästhetischen Abhandlungen Schillers, Themata für die erste Classe einer Gelehrtenschule sind.

Die erste und einfachste Art der Reproduction besteht aber darin, daß der vorgelegte Stoff ohne Formveränderung oder doch ohne wesentliche Formveränderung wiedergegeben wird. Hierher gehören Memorirübungen, Abschriften, Dictate, mündliche oder schriftliche Nacherzählungen vorgelesener oder erzählter Lesestücke; auch manche Briefe. Eine zweite, von dieser wesentlich unterschiedene Art der Reproduction besteht darin, daß in dem Stoffe, der verarbeitet werden soll, Form und Inhalt unterschieden und nun die Aufgabe gestellt wird, entweder denselben Inhalt in einer andern Form wiederzugeben oder die Form beizubehalten und nach derselben einen anderen Inhalt zu gestalten. Wenn z. B. ein Gedicht in Prosa verwandelt oder eine erklärende Umschreibung desselben gegeben werden soll, so gehört diese Aufgabe zu den Verwandlungen eines gegebenen Inhalts in eine andere Form und ist eine der leichtesten der Art; wenn aber z. B. nach dem Muster einer Beschreibung, etwa einer Pflanze, die der Schüler entweder aus seinem Lesebuche oder aus einer guten Naturgeschichte kennt, eine andere ähnliche Pflanze, die er in der Natur beobachten kann, nach denselben Gesichtspuncten und in derselben Ordnung beschrieben werden soll, so bleibt dieselbe Form, und es

*) Unter höheren Bildungsanstalten verstehe ich z. B. vollständig organisirte Gymnasien, die ihren Unterricht mit den Elementen der latein. Sprache beginnen und bis zu der wissenschaftlichen Reife fortsetzen, die also Schüler etwa mit dem 9ten oder 10ten Jahre aufnehmen, sobald sie die Elementarbildung besitzen, und mit dem 18ten bis zum 20sten Jahre zur Universität entlassen.

wird nur ein anderer Inhalt nach derselben gestaltet. Vorläufig sei nur erwähnt, daß zu dieser Abtheilung besonders folgende Themata gehören: Inhaltsangaben, Dispositionen aus gegebenen Musterstücken, Amplificationen, Paraphrasen, Uebersetzungen aus einer fremden Sprache in die Muttersprache, Beschreibungen, Schilderungen, Imitationen, Veranschaulichung allgemeiner Gedanken durch Erzählungen, welche gegebenen Erzählungen analog gebildet sind u. s. w.

Die dritte Art der Reproduction besteht darin, daß von einem gegebenen Werke der classischen Literatur oder von einem anderen genau umgrenzten und gründlich entwickelten Stoffe die leitenden Gedanken, die das Ganze beseelen, für sich hervorgehoben und in gebildeter und geordneter Sprache dargestellt werden. Zu dieser Art von Arbeiten gehören z. B. die Charakteristiken, die darin bestehen, daß aus einem bestimmten Kreise von Handlungen die identische Grundrichtung des Willens, der in den Handlungen zur Erscheinung gekommen ist, hervorgehoben wird. Aber auch solche Aufsätze, in denen die Idee eines dem Schüler wohlbekannten und in sich vollendeten Gedichts entwickelt werden soll, gehören zu dieser Kategorie; sonst auch noch Begriffsbestimmungen, Beurtheilungen, Beweisführungen u. s. f., sobald nur die Erscheinungen und Thatsachen, worauf sie sich beziehen, klar vorliegen. Es können übrigens die Stoffe, deren ideeller Gehalt entwickelt werden soll, auch aus dem Schulunterrichte vorausgesetzt werden; nur muß der Lehrer versichert sein, daß sie wirklich ein lebendiges Eigenthum des Schülers sind. Ist der Stoff aus dem Schulunterricht genommen, so erscheinen die deutschen Aufsätze, wenn man die Themata hört, leicht als freie Arbeiten, während sie doch im Grunde nur Reproductionen sind und im allgemeinen auch stets bleiben müßen, wenn es auch unter den Schülern der ersten Classe bisweilen besonders reife Individuen giebt, die das Bedürfnis haben, aus sich heraus etwas zu produciren. So viel im allgemeinen über die wesentlich unterschiedenen Reproductionsformen. Erst aber eine nähere Betrachtung der einzelnen Arten von Aufgaben kann diese Erörterungen für die praktische Anwendung fruchtbar machen, und ich nehme daher die schon erwähnten Grundformen noch genauer vor mit besonderer Berücksichtigung des praktischen Schulunterrichts.

a) Erste Reproductionsstufe. Memorirübungen werden allerdings meistentheils mündlich vorgenommen, doch kann man das Memorirte den Schüler auch niederschreiben lassen. In beiden Fällen sind solche Uebungen für die stilistische Ausbildung von wesentlichem Nutzen. Denn wenn der Schüler gute deutsche Gedichte oder prosaische Stücke, die gut stilisirt sind, sicher ins Gedächtnis faßt, so gewöhnt er sich nach und nach an eine edle Form und an eine gebildete Darstellung und ahmt diese Vorbilder mit der Zeit fast bewußtlos nach. Auch sind diese Uebungen nicht bloß für die untersten Classen zweckmäßig, sondern können durch alle Classen mit Nutzen fortgesetzt werden; sie dienen auch zur Bildung eines guten Vortrags. Man kann die Sache dadurch noch interessanter machen, daß man ganze Dramen und Epen vortragen läßt, indem man jedem einzelnen Schüler seinen Theil zuweist.

Auch Abschriften von gedruckten Aufsätzen des Lesebuchs gehören hieher, namentlich sind sie zur Einübung der orthographischen und der Interpunctions-Regeln eines der wirksamsten Mittel und gehören daher namentlich in diejenigen Classen, wo noch orthographische Unsicherheit herrscht, z. B. nach Sexta. Durch das Abschreiben der Worte, der Sätze und Unterscheidungszeichen wird der Knabe viel sicherer auf das Richtige und Regelrechte aufmerksam, als durch das bloße Lesen des Textes, bei welchem vorwiegend auf den Sinn und wenig auf Worte und Zeichen geachtet wird.

Ferner sind die Dictate zu erwähnen, die ebenfalls eine zweckmäßige Stilübung für die untersten Classen (auf guten Schulen bloß für Sexta) bilden und ebenfalls zur Einübung der Orthographie und Interpunctionslehre dienen. Eine sehr nützliche Dictirübung besteht darin, daß den Schülern dasjenige Stück des Lesebuchs, welches in einer bestimmten Stunde dictirt werden soll, einige Tage vorher bezeichnet wird, damit

ſie daſſelbe genau durchſehen. Der Wunſch, dem Lehrer ein fehlerfreies Dictat zu liefern, reizt die Schüler zur größten Aufmerkſamkeit auf das Einzelne, wobei ſie für ſich mehr zur Befeſtigung in der Orthographie lernen, als ſie vom Lehrer in der Stunde irgend lernen können. Die Hauptregel für die Orthographie des Schülers bleibt immer: ſchreibe ſo, wie du in dem Leſebuche geſchrieben ſiehſt, und man fördert daher ſeine orthographiſche Fertigkeit in demſelben Maße, in welchem man ihn gewöhnt, ſich die Worte in dem Leſebuche genau anzuſehen. Beſonders aber gehören zu dieſer erſten Reproductionsſtufe die ſchriftlichen Nacherzählungen vorgeleſener oder gut erzählter Schriftſtücke. Leichte hiſtoriſche Darſtellungen, Fabeln, Märchen, Parabeln, Beſchreibungen u. ſ. w., vorausgeſetzt, daß ſie in einem guten Stil abgefaßt ſind und werthvolle Vorſtellungen enthalten, eignen ſich beſonders für dieſe Uebung. Es iſt zweckmäßig, den Schülern dieſelben wiederholt vorzuleſen oder zu erzählen, auch das Einzelne, ſoweit es irgend nöthig erſcheint, zu erklären und die Schüler davon Rechenſchaft geben zu laſſen und ſie dann erſt aufzufordern, die Erzählung möglichſt vollſtändig niederzuſchreiben. Dieſe Nacherzählungen bezwecken hauptſächlich die Fertigkeit, einen richtigen Satz zu bauen, aber auch eine klare und ſcharfe Auffaſſung des Gegebenen. Nach der Claſſeneintheilung, wie ſie jetzt in den preußiſchen Gymnaſien ſtattfindet, würden ſolche Nacherzählungen vorzugsweiſe für Quinta geeignet ſein, aber auch ſchon zum Theil für Sexta, wenn die Schüler in allen Unterrichtsgegenſtänden gewöhnt werden, nicht bloß Stoffe anzunehmen, ſondern dieſelben zu verarbeiten und daran ihr praktiſches Urtheil zu bilden.

Eine kleine Modification von den eben betrachteten Nacherzählungen bilden die Briefe, die im ganzen auch dieſer Stufe angehören. Denn wenn dem Schüler aufgegeben wird, einen ganz beſtimmten Inhalt an eine Perſon von bekannter Kategorie, z. B. an Vater, Mutter, Bruder, Freund u. ſ. w. zu ſchreiben, ſo verhält er ſich dabei auch nur nacherzählend, und das einzige Neue, was hinzukommt, beſteht darin, daß er den eigenthümlichen Ton trifft, der durch die perſönliche Beziehung bedingt iſt. Es kann unter Umſtänden auch eine recht nützliche und feſſelnde Aufgabe ſein, einen und denſelben Inhalt an verſchiedene Perſonen ſchreiben zu laſſen. Auch Briefe ſind für Quinta und Sexta.

b) Zweite Reproductionsſtufe. Von den Formveränderungen ſind die Inhaltsangaben und Auszüge im ganzen die einfachſten, indem ſie nur darin beſtehen, den Inhalt einer Schrift auf ſeine weſentlichen Elemente zu reduciren; doch ſind ſie leichter oder ſchwerer, je nachdem die Schriften beſchaffen ſind, welche der Schüler excerpiren ſoll. Auszüge aus Beſchreibungen, Erzählungen, hiſtoriſchen Darſtellungen, auch aus didaktiſchen und epiſchen Gedichten eignen ſich beſonders für die mittleren Claſſen; dagegen aus rhetoriſchen und philoſophiſchen Schriften, ſowie aus den Dramen vornehmlich für die oberen. Namentlich möchte es für die mündlichen Vorträge der Schüler in den oberen Claſſen kaum etwas beſſeres geben, als Inhaltsangaben und Ueberſichten von guten Büchern. Ferner iſt es auch die Pflicht der Lehrer, welche die Claſſiker mit den Schülern leſen, bald größere bald kleinere Abſchnitte des Geleſenen, bald genauer bald in großen Umriſſen auszugsweiſe mündlich angeben zu laſſen und beſonders darauf zu halten, daß die Schüler den Inhalt klar, zuſammenhängend und in correcter Sprache recapituliren. Aber die Inhaltsangaben eignen ſich doch auch vorzüglich für ſchriftliche Uebungen. Namentlich üben ſie die logiſche Kraft, das Hauptſächliche von dem Nebenſächlichen zu unterſcheiden, das Beſondere dem Allgemeinen unterzuordnen und überhaupt das Verhältnis der Coordination und der Subordination ſich klar zu machen. Außerdem ſind ſie aber auch zur Bildung des Stils von großer Bedeutung, ſobald ſie aus ſolchen Schriften gemacht werden, welche als Muſter des deutſchen Stils angeſehen werden können. Jeder Lehrer wird die Erfahrung machen, daß es gar oft Schüler giebt, die eine ganz eigene Unbeholfenheit in der ſtiliſtiſchen Darſtellung zeigen und durch freie Aufſätze oft nicht von der Stelle kommen, ja nicht ſelten muthlos wer-

den, wenn sie trotz aller Anstrengungen immer wieder die alten Fehler machen. Solchen ist auf wirksame Weise nur dadurch beizukommen, daß man sie genaue Auszüge zunächst aus leichteren Schriften machen läßt. Aber auch für die reifsten Schüler der Prima bilden die Auszüge aus gedankenreichen Schriften eine für das Denken und Sprechen sehr nützliche Beschäftigung. Ich habe namentlich mehrere von den ästhetischen Abhandlungen Schiller's, z. B. die über Anmuth und Würde und über die naive und sentimentale Poesie, auch den Laokoon von Lessing besonders passend gefunden, um daraus auch die besten Primaner Auszüge machen zu lassen.

Auch die Auffindung der Disposition in einem gegebenen Musterstücke gehört hieher, denn auch die Dispositionsangaben sind eine Art von Auszügen, doch wird in denselben nur das logische Skelet des Musterstücks hervorgehoben, während in den eigentlichen Auszügen der wesentliche Inhalt mehr oder weniger vollständig ausgesprochen wird. Dispositionen von gelesenen Musterstücken wird der Lehrer vornehmlich mündlich geben lassen, doch eignen sie sich auch zu schriftlichen Uebungen. In beiden Fällen aber sind sie für die logische Bildung des Schülers von Nutzen, indem durch dieselben ein Bewußtsein von der logischen Ordnung bestimmter Stoffe erweckt wird. Es sind oft harte Zumuthungen, wenn man von Schülern, die kaum die ersten Elemente der allgemeinen Bildung besitzen, verlangt, daß sie Stoffe disponiren sollen, ohne daß sie die Gliederung ähnlicher Stoffe aus der Erfahrung kennen oder vielleicht überhaupt noch irgend ein Bewußtsein von logischer Ordnung haben. Dieses Bewußtsein wird aber nicht durch Theorie, d. h. nicht so gewonnen, daß der Schüler von dem Lehrer unterrichtet wird, wie eine gute Disposition beschaffen sein muß, obschon auch dieses beiher geschehen kann, sondern durch Induction aus Beispielen. Das Gegentheil von den Inhaltsangaben, aber ebenfalls hierher gehörig, sind die Ampiificationen oder Erweiterungen, die darin bestehen, daß der Schüler Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen u. s. w., von welchen ihm nur die wesentlichsten Vorstellungen gegeben werden, ergänzt und vollendet. Am besten werden zu diesem Behufe aus guten Schriften, die dem Schüler nicht bekannt sind, aber natürlich in seinem Gesichtskreise liegen, Auszüge gemacht und dictirt mit der Bestimmung, die Lücken auszufüllen und ein klares und zusammenhängendes Ganze zu liefern. Während die Inhaltsangaben vorzüglich das logische Vermögen üben, so gewinnt bei diesen Erweiterungen auch die Einbildungskraft Gelegenheit, sich zu bethätigen. Eine besondere, obgleich etwas abstracte Art derselben besteht darin, daß dem Schüler bloße Worte dictirt werden, aus denen er eine Erzählung machen soll.

Zu den Aufsätzen dieser Reproductionsstufe gehören ferner auch die Uebersetzungen aus einer fremden Sprache in's Deutsche. Ihr Nutzen für logische und stilistische Ausbildung kann nicht hoch genug angeschlagen werden. Denn da es bei einer guten Uebersetzung darauf ankommt, den Inhalt klar und durch nichts verkürzt oder erweitert in aller Schärfe wiederzugeben, so wird der Uebersetzer genöthigt, die Gedanken klar und bestimmt aufzufassen; da aber die Uebersetzung in correcter, fließender und gebildeter deutscher Sprache gefertigt sein muß, so ist das Uebersetzen eine vortreffliche stilistische Uebung. Je ferner die fremde Sprache der Muttersprache liegt, desto schwieriger, aber auch desto bildender wird das Uebersetzen; namentlich lernt man dann auch um so sicherer die Individualität der Muttersprache im Unterschiede von der fremden kennen. Und auch aus diesem Grunde eignen sich die beiden classischen Sprachen, die aus einer ganz andern Weltanschauung entsprungen sind, als die modernen, viel besser für den Jugendunterricht als die neueren. Es braucht nun kaum bemerkt zu werden, daß es besonders den Lehrern der beiden classischen Sprachen obliegt, den Schüler mündlich und schriftlich von den gelesenen Schriftstellern sorgfältige Uebersetzungen machen zu lassen und so für den deutschen Stil auf's wirksamste vorzuarbeiten. Aber auch mancher deutsche Aufsatz in den mittleren und selbst auch in den oberen Classen der gelehrten Schulen wird aus einer Uebersetzung bestehen können. Es

Digitized by Google

möchte z. B. nichts dagegen einzuwenden sein, wenn der deutsche Lehrer in Tertia sich dann und wann eine Uebersetzung von einigen Capiteln aus Cäsar als deutschen Aufsatz zur Correctur einliefern ließe; nur muß es bei der Beurtheilung desselben mit der Wahl des Ausdrucks, dem Satzbau und mit der grammatischen und stilistischen Richtigkeit und Gewandtheit sehr genau genommen und andererseits auch darauf gesehen werden, daß die Gedanken des Originals klar, vollständig und präcis wiedergegeben sind. Selbst für die erste Classe könnten Uebersetzungen aus alten Schriftstellern, die einen recht originellen Stil schreiben, recht gute Stilübungen abgeben. Eine gute Uebersetzung des Tacitus z. B., die alles, was im Originale steht, vollständig wiedergiebt und doch auch nichts hineinträgt oder umschreibt, dazu auch in einem richtigen Deutsch geschrieben ist, ist ein gar schwieriges Werk, welches selbst für den gebildetsten Menschen, der beider Sprachen völlig kundig ist, eine Aufgabe und zweckmäßige Uebung sein kann.

Von anderen Formveränderungen, wie von der Umwandlung der Poesie in Prosa, den Paraphrasen und Erklärungen gegebener Stücke will ich hier nicht weiter reden. Wichtiger sind die Beschreibungen und Schilderungen, die zu den Lieblingsaufgaben vieler Lehrer für die mittleren Classen gehören, ohne jedoch immer zweckmäßig gestellt zu werden. In den meisten Beschreibungen soll von einem sinnlich wahrnehmbaren Object ein deutliches Bild in Worten gegeben werden; sie sind daher im Grunde Uebersetzungen eines bestimmten Inhalts aus der Form der sinnlichen Anschauung in die Form der Vorstellung durch Worte. Von der Art sind die Beschreibungen von einzelnen Naturgegenständen, von Kunsterzeugnissen aller Art, von Ortschaften, von Festen, Reisen ꝛc. Je häufiger aber gerade solche Aufgaben gestellt werden, um so größere Vorsicht ist dabei zu beobachten, daß sie nicht in ein breites und ungeordnetes Geschwätz ausarten, welches der logischen Bildung der Schüler mehr Schaden als Nutzen brächte. Die erste Bedingung, die für Aufgaben der Art gilt, besteht natürlich darin, daß der Schüler von dem Gegenstande, den er beschreiben soll, eine klare Anschauung hat. Aber das reicht noch nicht hin. Es kann ein Knabe die bestimmteste Anschauung von gewissen Thieren und Pflanzen besitzen, ohne doch deshalb irgend im Stande zu sein, eine ordentliche Beschreibung derselben zu liefern. Denn dazu gehört eine genaue Kenntnis der Gesichtspuncte, nach welchen der Gegenstand zu betrachten ist und in welcher Ordnung dieselben aufeinander folgen müßen, um ein richtiges und deutliches Bild zu geben. Der Lehrer kann, um diese Schwierigkeit zu heben, mehrere analoge Beschreibungen geben und von den Schülern wiederholen lassen, auch wohl vorher die Disposition zu der Arbeit dictiren. Das Sicherste ist es aber gewiß, daß die Schüler Musterbeschreibungen von analogen Gegenständen entweder in dem Lesebuche oder in anderen ihnen bekannten Büchern vor Augen haben, nach denen sie ihre Beschreibungen einrichten können.

Man kann übrigens theils solche Aufgaben stellen, bei welchen mehr der ordnende Verstand, theils solche, für welche mehr die Phantasie in Thätigkeit gesetzt wird; in letzterem Falle bezeichnet man die Beschreibungen gewöhnlich mit dem Namen der Schilderungen. Von dieser Art sind z. B. schon fingirte Reisebeschreibungen durch Landschaften, die der Schüler aus der Geographie kennt, wobei übrigens noch vorausgesetzt wird, daß die Schüler schon Reisebeschreibungen gelesen haben, damit sie mit der Form und dem Charakter solcher Darstellungen bekannt sind. Ich erinnere mich aus der Zeit, wo ich einmal den deutschen Unterricht ein Jahr lang in Tertia leitete, daß eine fingirte Seereise von Danzig nach Königsberg von den meisten Schülern mit Fleiß und Geschick beschrieben war. Für noch nützlicher halte ich aber solche Beschreibungen und Schilderungen, die durch Bearbeitung gut geschriebener Schriften gewonnen werden, gemäß dem oben ausgesprochenen Grundsatze, daß man durch das Studium und die Nachahmung gründlich gedachter und geschmackvoll geschriebener Werke denken und schreiben lernt. Ich habe schon oben ein Thema der Art angegeben: Schilderung

der Localität, die in Goethes Hermann und Dorothea vorausgesetzt wird. So haben die Secundaner des hiesigen Gymnasiums (Bromberg) unlängst einen im Ganzen gelungenen Aufsatz über das Thema geliefert: Geographisches Bild Deutschlands nach dem Nibelungenliede. Dabei muß aber bemerkt werden, daß dieses Epos in den deutschen Stunden vorher erklärt, von den Schülern auch eine ausführliche Inhaltsangabe zur Uebung des mündlichen Vortrags geliefert worden war; auch besitzt jeder Secundaner das Nibelungenlied von Braunfels, welches das Original und die neue hochdeutsche Uebersetzung zugleich enthält. Mit der Uebersetzung zur Seite lesen sich die Schüler leicht in das Mittelhochdeutsche hinein, dessen Kenntnis doch billig von jedem gebildeten Deutschen gefordert werden sollte.

Was endlich die oben erwähnten Veranschaulichungen allgemeiner Gedanken durch Erzählungen betrifft, so können auch diese, wenn die gehörige Vorsicht beobachtet wird, zu zweckmäßigen Aufgaben für die mittleren Classen und selbst zum Theil noch für Secunda benutzt werden. Es ist nämlich dabei darauf zu sehen, daß die allgemeinen Gedanken, welche veranschaulicht werden sollen, den Schülern verständlich sind und daß sie mit den Veranschaulichungsformen, die sie in Anwendung bringen sollen, ganz vertraut sind. Hat der Schüler z. B. eine Reihe von Erzählungen gelesen, in denen die Wahrheit von Sprüchwörtern oder anderen populären Wahrheiten veranschaulicht wird, so kann man ihm dann auch zumuthen, ein ihm vorgelegtes Sprüchwort durch eine von ihm ausgedachte Erzählung zu bewähren. Ein mir bekannter Lehrer hatte mit den Tertianern eines Gymnasiums eine Anzahl von den bekannten Krummacher'schen Parabeln durchgenommen, ihnen dann eine sichere Vorstellung von dem Wesen der Parabel zum Bewußtsein gebracht und ihnen demnächst aufgegeben, bestimmt ausgesprochene moralische Wahrheiten durch selbstgemachte Parabeln zu veranschaulichen — und die Aufsätze waren von der Mehrheit der Classe merkwürdig gut gelungen. Ich selbst habe einmal mit den Secundanern des Gymnasiums die bekannte Abhandlung Lessings über die Fabel durchgenommen, sodann den von der Fabel aufgestellten Begriff durch eine große Zahl von Fabeln erläutert und sie bei dieser Gelegenheit mit den ausgezeichnetsten deutschen Fabeldichtern: Burkard Waldis, Gellert, Lichtwer, Lessing, Michaelis, Pfeffel u. A. praktisch durch Vorlesung einzelner Fabeln bekannt gemacht und demnächst mehrere moralische Wahrheiten aufgestellt mit der Aufforderung, eine derselben oder mehrere durch selbstgemachte Fabeln zu veranschaulichen. Auch diese Arbeiten waren größtentheils gelungen; etwa fünf Schüler hatten ihre Aufgabe sogar metrisch bearbeitet.

o) Dritte Reproductionsstufe. Eine der bedeutsamsten Stellungen unter den Aufgaben dieser Kategorie nehmen die Charakteristiken ein. Zu den handelnden Wesen, deren Charakter dargestellt werden soll, gehören aber nicht bloß einzelne Personen, sondern auch menschliche Gemeinschaften, wie Familien, Stände, Völker, oder sogenannte moralische Personen. So macht sich in einem gesunden Volke trotz der verschiedenartigen, ja entgegengesetzten Bestrebungen der Einzelnen ein Gesammtwille geltend, der das Volk als ein lebendiges Ganzes darstellt und ihm eine einheitliche Entwicklung sichert; dieser Gesammtwille ist der Volkscharakter. So heißt in allen Fällen, wo durch Handlungen ein bestimmtes Resultat hervorgebracht worden ist, die darin sich offenbarende einheitliche Tendenz der Charakter. Die Charakterschilderungen nun haben, wie schon oben erwähnt ist, in der Mannigfaltigkeit der Handlungen die identische Richtung des Willens, die sich gleichbleibende Gesinnung nachzuweisen, wobei aber noch zu bemerken ist, daß zu den Handlungen einer Persönlichkeit natürlich auch ihre Reden, sowie die Eindrücke, die sie auf andere Personen machen und die Urtheile der letzteren über die handelnde Persönlichkeit gehören. Für unsern Zweck sind von besonderer Wichtigkeit die Charakteristiken von poetischen Personen und von historischen Personen aller Art, z. B. auch von Dichtern u. s. w. und von ihren Werken.

Was zuerst die Charakteristiken poetischer Gestalten betrifft, so beziehen sich diese

am besten auf epische Meisterwerke, da in solchen die Charaktere am vielseitigsten und am bestimmtesten hervortreten, während in den Dramen die Persönlichkeiten mehr in den allgemeinen Zwecken der Handlung absorbirt, und in den lyrischen Gedichten mehr nur gewisse Gemüthszustände und Gemüthsbewegungen des Dichters dargestellt werden, ohne daß wenigstens in einem einzelnen die Totalität einer Persönlichkeit eine Gestalt gewänne. Eine unerschöpfliche Fundgrube von vorzüglichen Aufgaben zu Charakteristiken bilden z. B. unter unseren vaterländischen Epikern: das Nibelungenlied, Gudrun und Goethe's Hermann und Dorothea und von den fremden Epikern der auch in dieser Beziehung unvergleichliche Homer. Um wenigstens bei dem Nibelungenliede etwas stehen zu bleiben, so können zuerst alle einzelnen Helden und Frauen, die darin handelnd auftreten, charakterisirt werden, also z. B. Siegfried, das Ideal eines deutschen Heldenjünglings; Dietrich, das Muster eines deutschen Mannes; der bestimmbare Gunther; der besonnene Gernot; der kindliche Giselher; der grimme, trotzige Hagen; der treue Rüdiger; der humoristische Fiedelspieler Volker u. s. w. Aber da alle diese Helden die echten Typen des deutschen Nationalcharakters sind, wenn auch in jedem einzelnen ein bestimmtes Moment vorwiegt, so kann wenigstens in der ersten Classe auch der Versuch gemacht werden, von den Schülern den deutschen Nationalcharakter im allgemeinen nach dem Nibelungenliede schildern zu lassen. Um die zuletzt erwähnte Aufgabe bestimmter zu machen, kann man einen Hauptgesichtspunct, nach welchem sich die verschiedenen deutschen Eigenschaften in ihrer Einheit begreifen lassen, z. B. das Freiheitsgefühl oder die Treue, in den Vordergrund stellen und mit in das Thema aufnehmen, oder man kann von der Voraussetzung ausgehen, daß sich diese Eigenschaften vorzugsweise in einer Persönlichkeit concentriren und das Thema so stellen: Siegfried als der Einheitspunct aller charakteristischen Eigenschaften des Deutschen. Die Charakteristiken können sich ferner auf allgemeinere Verhältnisse, die in dem Gedichte durch Handlungen veranschaulicht werden, beziehen; ich erwähne unter vielem Anderen: das Vasallenverhältnis, die Stellung der Frauen, das Kriegswesen, Waffen und Kleidung, die religiösen Vorstellungen, die mythischen Elemente u. s. w., selbst der Charakter der Nibelungenstrophe nach ihren Grundgesetzen und Modificationen könnte der Gegenstand eines Aufsatzes sein. Man kann noch weiter gehen und das Verhältnis der Personen zur Handlung des Gedichts in Betracht ziehen, und z. B. Chriemhild als den Einheitspunct der Handlung, Rüdiger als einen passenden Gegenstand für eine Tragödie u. s. w. behandeln lassen. Immer aber sind die Themata so zu wählen, daß der Schüler dadurch genöthigt wird, das Nationalwerk recht gründlich zu durchforschen, indem eine solche Durchforschung die eine Hälfte des Nutzens ist, den der Aufsatz ihm bringt, und zwar die größere Hälfte. Wer ein classisches Epos *genau* kennt, der findet immer neue Gesichtspuncte für die Charakteristik und geräth nicht in Gefahr, stereotype Aufgaben zu stellen, die etwa nach gewissen Jahrgängen immer wiederkehren und von einer gewissen Geistesarmut Zeugnis ablegen. Noch viel reicher an Aufgaben zu Charakterschilderungen ist Homer. Die Gestalten, die dieser Dichter schildert, treten eben so anschaulich hervor, als ihre Art durch alle Theile des Gedichts mit der größten Consequenz festgehalten wird.

Doch lassen sich auch aus guten Dramen zweckmäßige Stoffe für Charakteristiken finden, vornehmlich aus Sophokles, Shakespeare, Goethe, Schiller, Lessing. Hätten die Primaner z. B. die Antigone von Sophokles gelesen, so kann es nichts nützlicheres zur vollständigen Erfassung dieses Meisterwerks geben, als eine Charakteristik der darin vorkommenden Charaktere. Die Antigone selbst, dieses Ideal der Familienpietät; die Ismene, dieses Bild echt weiblicher Zartheit und Bestimmbarkeit; endlich Kreon, der Vertreter der maßlosen Herrschergewalt, — was für klare und abgerundete Gestalten sind das!

Eben so reichhaltigen Stoff zu Charakterschilderungen bietet die Geschichte dar; doch verstehe ich unter Geschichte nicht etwa das mangelhafte Heft, was die Schüler nach dem Vortrage des Lehrers ausgearbeitet oder nachgeschrieben haben; auch nicht

das farbiose Schulcompendium; sondern Meisterwerke historischer Darstellung, wie wir sie vorzugsweise den Griechen und den Römern verdanken. Die classischen Historiker, die auf Schulen gelesen werden, wie Cäsar, Livius, Tacitus, Sallustius, Herodot, Plutarch u. s. w. lassen sich zu diesem Behuf trefflich ausbeuten. Um näher auf die historischen Charakteristiken einzugehen, dazu fehlt es hier an Raum. Ebenso will ich nur vorübergehend erwähnen, daß auch von den Dichtern und Schriftstellern überhaupt, deren Werke die Schüler genauer kennen, Charakteristiken können verlangt werden. Sie können und werden sich dabei an die Urtheile, die sie aus der Literaturgeschichte kennen, mehr oder weniger anschließen; der Nerv solcher Arbeiten besteht aber darin, daß die Schüler die Werke solcher Männer auf's neue genau nach allen Seiten hin durchforschen und die allgemeinen Urtheile über sie aus ihren Werken heraus lebendig veranschaulichen. Dichter, wie Uhland, Claudius, Körner, Klopstock, Hebel u. s. w. eignen sich besonders zu diesem Zwecke.

Stellt man aber die Aufgaben so, daß nicht die Schriftsteller in ihrer Totalität dargestellt werden sollen, sondern ihre Anschauungen und Ideen über verschiedene Seiten des Geistes und der Wirklichkeit, so kommt man in das Gebiet der eigentlichen Abhandlungen, wozu die verschiedenartigsten Aufsätze gehören. Ich will die Sache nur durch ein instructives Beispiel erläutern. Der Schüler erhält in den schon erwähnten ästhetischen Abhandlungen Schillers über eine Menge der wichtigsten Begriffe aus dem Gebiete der Kunst und der Poesie, aber auch aus anderen Gebieten die vortrefflichsten Belehrungen; auch liegen sie nicht über dem Horizont eines Primaners, wenn nur der Lehrer eine oder die andere derselben mit den Schülern durchgenommen und sie mit den Schiller'schen Anschauungen überhaupt bekannt gemacht hat. Es kann dann nichts bildenderes für einen Primaner geben, als eine oder die andere dieser Abhandlungen oder alle genauer zu studieren und von den Ergebnissen seines Studiums in deutschen Aufsätzen Rechenschaft zu geben. Wenn der Lehrer besonders vorher eine kurzgefaßte Poetik den Schülern vorgetragen hat, damit sie wissen, worauf es im allgemeinen ankommt, so kann er die Schiller'schen Abhandlungen, die sich eben so sehr durch Tiefe der Ideen als durch Klarheit der Darstellung auszeichnen, auf's mannigfaltigste zu Themen für deutsche Aufsätze, namentlich über ästhetische Begriffe benutzen. Ueber das Schöne, das Erhabene, das Anmuthige, das Tragische, das Komische, die verschiedenen Arten der Poesie u. s. w. findet man in diesen Abhandlungen so viele Belehrungen, daß es für die reiferen Schüler äußerst fördernd ist, solche Begriffe nach Schiller zu entwickeln. Aber auch viele andere Ideen finden sich in diesem gedankenreichen Dichterphilosophen, deren Erörterung dazu dienen kann, daß die Schüler daran ihr Nachdenken üben, ihren Sinn für das Allgemeine entwickeln und ihre stilistische Darstellung fortbilden. Eine solche Idee ist vor allen die Idee der Freiheit, die Grundidee Schillers, sowohl in ihrem allgemeinen Sinne, als auch in ihrer Anwendung auf das Sittliche, auf das Politische u. s. w. Ich habe guten Primanern z. B. in den letzten Jahren unter anderen folgende Aufgaben gestellt: welchen Begriff hat Schiller von moralischer Freiheit (besonders nach den Abhandlungen über das Erhabene und über Anmuth und Würde)? In wie fern kann man die Idee der Freiheit als die Grundidee der Schiller'schen Dramen ansehen? In welchem Sinne verlangt Schiller, daß die Cultur zur Natur zurückkehren soll (mit besonderer Rücksicht auf die Abhandlung über das Naive und Sentimentale)? Welchen Begriff von ästhetischer Bildung gewinnen wir aus Schillers Briefen über ästhetische Erziehung? In wie fern ist Schillers Leben ein Spiegel von seiner Idee der sittlichen Freiheit? Doch muß ich zur Würdigung dieser Themata hinzufügen, daß hier in den literarhistorischen Stunden auf Schiller eine ganz vorzügliche Rücksicht genommen und daß auch in der Regel in den für philosophische Propädeutik bestimmten Stunden eine der Abhandlungen erklärt wurde.

Andere bedeutende Schriftwerke lassen sich in ähnlicher Weise benutzen, um den

Jünglingen einen Reichthum von lebenskräftigen Gedanken einzuflößen, ihr Nachdenken zu schärfen und ihre Darstellungsgabe zu üben. Ich will nur noch an Lessing erinnern. Seine Anschauungen von dem Wesen der Poesie überhaupt, von der Tragödie, der Komödie, von der Würde der Schauspielerkunst, besonders nach den Urtheilen der Hamburger Dramaturgie; auch seine religiösen Ansichten nach dem Nathan und dem Antigötze u. s. w. können Themata zu deutschen Aufsätzen bilden.

Endlich will ich nur noch erwähnen, daß auch die Entwicklung der Idee eines guten Dramas ein Thema für die erste Classe ist, nur muß man sich nicht damit begnügen, das Thema in abstracter Weise etwa so zu stellen: welches ist die Idee von Goethes Iphigenie, Tasso; Schillers Wallenstein, Tell; Shakespeares Makbeth; sondern man muß die Idee, die der Schüler nachweisen soll, in ihrer Bestimmtheit angeben, damit der Schüler ein bestimmtes Ziel vor Augen hat und vor Ausschreitungen und leerem Geschwätz bewahrt wird. Soll also der Schüler z. B. über die Idee von Goethes Iphigenie sprechen, so stelle man das Thema etwa so: In wie fern liegt die Idee von Goethes Iphigenie in dem Gedanken, daß der Fluch eines mit schaudervollen Verbrechen beladenen Geschlechts durch die sittliche Hoheit und Wahrheit einer edlen Jungfrau ausgesühnt wird, die selbst diesem Geschlecht entsprossen, aus Liebe zu ihm alles wagt, um seinen finsteren Bann zu lösen (nach Hillebrands Literaturgeschichte)?

4) Bemerkungen über die Abfassung und Beurtheilung der deutschen Aufsätze. Es ist bekannt und bereits angedeutet, daß der Grad der allgemeinen Bildung und der Darstellungsgabe unter den Schülern einer und derselben Classe oft sehr verschieden ist, während in den anderen Lehrgegenständen stets eine viel größere Gleichförmigkeit der Bildung stattfindet. Es ist daher wenigstens in den obersten Classen, wo ohnehin die Individualität der Schüler bestimmter hervortritt, sehr zweckmäßig, daß der Lehrer für jeden Aufsatz mehrere Themata stellt — leichtere und schwerere, mehr den Verstand und mehr die Phantasie ansprechende — wenn sie sich auch auf dieselbe Schrift beziehen. Er verlange aber, daß sich jeder Schüler bis zur nächsten Stunde bestimmt erklärt, welches Thema er bearbeiten will und halte ihn dann beim Worte; denn viele Schüler kommen sonst vor lauter Schwanken zu keiner bestimmten Entscheidung oder gehen wieder von ihrem ersten Vorsatze ab, wenn sich ihnen die Schwierigkeiten der Arbeit zeigen. Reifere Schüler, welche mit Interesse schon eigenthümliche Studien verfolgen und sich schon bestimmte Zwecke stellen, lasse der Lehrer bisweilen auch sich selbst Themata stellen, die aber bestimmt formulirt werden müßen. Im allgemeinen wird für jede Arbeit eine bestimmte Zeit festgesetzt (in den obersten Classen von 3—4 Wochen); hat aber ein Schüler ein Thema gewählt, welches umfassende Vorstudien erfordert, so ist es nothwendig, ihm eine doppelte, ja bisweilen dreifache Arbeitszeit zu geben, so daß der eine Aufsatz für zwei oder drei Aufsätze gerechnet wird. Ist das Thema gegeben, so ist es zweckmäßig, die Schüler immer wieder darauf hinzuweisen, daß die Ausarbeitung im Grunde aus drei verschiedenen Thätigkeiten besteht, die die Alten mit den Namen: inventio, dispositio und elocutio bezeichneten, indem sie unter inventio die Herbeischaffung des Stoffs, unter dispositio die logische Anordnung desselben und unter elocutio die angemessene stilistische Darstellung verstanden. Der Lehrer hat davon die Anwendung auf das vorliegende Thema zu machen und zuerst also zu bemerken, wo die Schüler den Stoff finden und was sie zu thun haben, um sich desselben vollständig zu bemächtigen. Demnächst wäre die Form, nach welcher der Stoff reproducirt werden soll, allen Schülern recht klar zu machen. Wäre also z. B. eine Charakteristik zu liefern, so hätte der Lehrer deutlich zu machen, was man unter Charakter zu verstehen hat, wie er sich kund thut und zur Erscheinung kommt, auch wohl auf gute Charakteristiken, die den Schülern zugänglich sind, hinzuweisen. Damit hängt zusammen, daß einzelne Winke über eine aus dem Wesen der Sache fließende Disposition gegeben werden. Manche Lehrer des deutschen Stils lassen erst die Disposition zu dem betreffenden Aufsatze anfertigen und sich einliefern, ehe die Schüler an

die eigentliche Ausarbeitung gehen; andere dictiren denselben auch wohl eine Disposition, nach der der Aufsatz gearbeitet werden muß. Indessen bekommen die Aufsätze in diesem Falle leicht etwas steifes und unfreies. Ist das Thema nur recht bestimmt ausgedrückt, hat der Schüler den Stoff fleißig durchforscht und ist er in dem ganzen Unterricht an ein streng logisches Denken gewöhnt, so findet er nach wenigen leisen Andeutungen des Lehrers schon selbst passende Kategorieen, nach denen er die Arbeit disponirt und bewegt sich in diesem Falle freier und selbständiger und schreibt auch fließender, als wenn ihm durch eine gegebene Disposition eine Fessel angelegt wird.

Was nun die Beurtheilung der gelieferten Aufsätze betrifft, so hat der Lehrer vor allem darauf zu sehen, daß sie auf feinem Papier, deutlich, sauber und möglichst schön geschrieben sind. Zuerst fordert dies schon der Anstand und der Respect, den der Schüler dem Lehrer schuldig ist, sodann aber steht das Aeußere mit dem Inneren in einer nothwendigen Wechselwirkung. Gellert machte, wie Goethe in Wahrheit und Dichtung bemerkt, den Studirenden bei den Aufsätzen, die sie ihm einreichten, mit seinem herzlichen Tone zur heiligen Pflicht, ihre Hand so sehr, ja mehr als ihren Stil zu üben. Dieses wiederholte er so oft, als ihm eine kritzliche, nachläßige Schrift zu Gesicht kam; wobei er mehrmals äußerte, daß er sehr gern die schöne Handschrift seiner Schüler zum Hauptzweck seines Unterrichts machen möchte, um so mehr, weil er oft genug bemerkt habe, daß eine gute Hand einen guten Stil nach sich ziehe. Jedenfalls hängt die Sorgfalt der Handschrift mit der Güte des Aufsatzes, wenigstens mit dem Grade des Fleißes, mit dem er gearbeitet ist, genau zusammen und ist selbst ein Zeugnis des Fleißes. Ich meine aber, daß ein Hauptgesichtspunct, wonach der Lehrer die Aufsätze des Schülers zu beurtheilen hat, der darauf verwandte Fleiß ist. Wer sich rechte Mühe gegeben hat, der verdient auch in dem Falle noch ein Lob, wenn ihm die Arbeit nicht gelungen ist, so wie derjenige, der flüchtig gearbeitet hat, auch in dem Falle entschieden getadelt werden muß, wenn ihm auch der Aufsatz wegen angeborner Anlage oder früherer Uebung vielleicht nicht mislungen ist. Ohnehin ist ja die Güte einer Schülerarbeit bloß eine relative und stets nach dem Standpuncte der Bildung zu beurtheilen, auf welchem der Schüler sich befindet. Und wie der Lehrer in allen Fällen wohl thut, alle Leistungen der Schüler, so fern sie nur von Fleiß zeugen, billig zu beurtheilen, so gilt dieses im höchsten Maße von deutschen Aufsätzen, da die Schüler in diesen vorzugsweise ihr Inneres preisgeben und daher durch eine zu scharfe Kritik im Innerlichsten getroffen werden. Die Kritik sei gerecht, aber nicht entmuthigend. Bei der Rüge eröffne der Lehrer dem Schüler immer zugleich die Aussicht, daß er es besser machen kann, wenn er nur fleißig ist, und gehe ihm freundlich zur Hand und zeige ihm, was er zu thun hat, um die Fehler abzulegen; vor allem bringe er ihm auch deutlich zum Bewußtsein, worin denn die logischen und stilistischen Fehler liegen, die er gemacht hat, denn eine sichere Erkenntnis des Fehlers ist schon der Anfang der Besserung. Auf den bescheidenen Schüler wirkt es auch niederschlagend, wenn in seinen freien Arbeiten zu viel corrigirt wird; er verzweifelt dann leicht daran, daß er es jemals zu etwas vollkommenem bringen werde und wer dieses Vertrauen zu sich verloren hat, der arbeitet nicht mehr mit rechter Freudigkeit. Man corrigire also nur das Wesentliche und namentlich dasjenige, von dessen Unrichtigkeit man den Schüler ohne große Mühe überzeugen kann. Es liegt schon in der Natur der Aufgaben, wenn sie für eine bestimmte Bildungsstufe zweckmäßig gestellt werden, daß bei der Correctur der Aufsätze gewisse Gesichtspuncte maßgebend sind; nach diesen nehme man also die Correctur hauptsächlich vor und lasse alles andere mehr bei Seite liegen. Aber wie man den Schwachen, wenn er fleißig ist, nicht durch einen unbedingten Tadel entmuthigen darf, so darf man andererseits den Starken nicht durch unbedingtes Lob übermüthig machen, vielmehr hat ihn der Lehrer trotz der freundlichsten Anerkennung seiner guten Leistungen auch darauf aufmerksam zu machen, daß und wie er noch Bedeutenderes leisten könne.

Schließlich ist noch zu bemerken, daß man die Schüler, namentlich der oberen

Classen, um sie an eine rasche Auffassung und eine geläufige Darstellung zu gewöhnen, auch häufig Extemporalien muß schreiben lassen. Für die Beurtheilung und Correctur derselben gilt übrigens das Nämliche, was bisher von den häuslichen Aufsätzen gesagt ist; der Stoff aber, auf den sich die Extemporalien beziehen, muß den Schülern natürlich ganz bekannt und gegenwärtig sein, während sie sich denselben für häusliche Arbeiten zum Theil erst durch die Lectüre verschaffen. Doch kann man das fruchtbare Princip der Reproduction gediegener Schriftwerke auch bei Extemporalien in Anwendung bringen, indem man das Thema für dieselben einige Zeit vorher, ehe sie geschrieben werden sollen, im allgemeinen angiebt und eine Schrift bezeichnet, auf die sie sich beziehen sollen. Sagt der Lehrer z. B., daß das Extemporale aus einer Charakterschilderung von einer der Personen in Goethes Hermann und Dorothea bestehen werde, so lesen sich die Schüler dieses Gedicht, so genau sie es schon kennen mögen, sicherlich noch einmal durch und reflectiren über die einzelnen Charaktere desselben. **Deinhardt.**

Aufsätze (deutsche) **in höheren Anstalten.** Zweiter Artikel*). Deutsche Aufsätze als Aufgaben für die Schüler höherer Unterrichtsanstalten sind erst seit dem Aufschwung der deutschen Literatur im vorigen Jahrhundert in Deutschland allgemeiner aufgekommen und ihr Werth ist seitdem wohl öfter überschätzt als unterschätzt worden. Ueber die hieher gehörigen Ansichten der Schulverwaltung und der bedeutendsten Schulmänner in Preußen seit der Mitte des 18. Jahrhunderts und deren mehrfache Wandlungen, namentlich über den entscheidenden Anstoß, welchen dieser Sache Friedrich der Große gegeben, finden wir genauen Aufschluß in einer Abhandlung von Giesebrecht „Der deutsche Aufsatz in Prima, e. geschichtl. Untersuchung" (Zeitschr. f. das Gymn.wesen 1856 Jan.)**), und Stoff zu ähnlichen Darstellungen würden auch die in andern deutschen Staaten im Lauf der letzten hundert Jahre erschienenen Verordnungen über diesen Gegenstand darbieten, wenn auch die preußische Theorie und Praxis in dieser Beziehung dem übrigen Deutschland in der Entwicklung vorangeschritten ist. Bedeutende Stimmen aus neuerer Zeit sind unter anderen: Alb. Schott über den deutschen Unterricht auf Gymnasien, in der deutschen Vierteljahrsschrift 1840, 4. — F. J. Günther über den deutschen Unterr. auf Gymn. 1841. — Hiecke, der deutsche Unterr. auf deutschen Gymn. 1842. — Hülsmann über den Unterr. in der deutschen Sprache und Literatur, Progr. v. Duisburg 1842. — Matthiä über den deutschen Unterr. auf Gymn. Progr. von Naumburg 1842. — K. E. P. Wackernagel, der Unterr. in der Muttersprache 1843. — Otto, Bemerkungen über den deutsch. Unterricht, Progr. von Rössel 1843. — Wisseler, zur weiteren Begründung des Nutzens ꝛc., Progr. v. Wesel 1844. — Hopf über Methodik der deutschen Stilübungen in Mittel-

*) Anm. der Red. Da die in dem voranstehenden Artikel besprochene Frage zu den bestrittensten auf dem Gebiet der Pädagogik gehört, so glaubt die Red. noch einen zweiten Artikel aufnehmen zu sollen, dessen Standpunct von dem des ersten etwas verschieden ist.

**) Da die neueste Festsetzung des preußischen Unterrichtsministeriums über diesen Gegenstand (vom 12. Jan. 1856) von G. noch nicht hat mitgetheilt werden können, so lasse ich sie hier folgen: „Bei der Wahl der Themata für den deutschen .... Aufsatz bei der Abiturientenprüfung ist strengee als bisher die in §. 14 des Reglements enthaltene Bestimmung festzuhalten, daß nur solche Aufgaben zu wählen sind, welche in dem geistigen Gesichtskreise der Schüler liegen, und über welche eine ausreichende Belehrung durch den vorgängigen Unterricht vorausgesetzt weeden kann, Alles aber von denselben ausgeschlossen bleibe, worüber die Abiturienten, ihrer Altersstufe gemäß, mit eigener Einsicht oder Erfahrung zu urtheilen nicht im Stande sind. Es ist ferner darauf zu achten, daß die Themata nicht zu allgemein gefaßt werden, sondern die Aufmerksamkeit auf ein bestimmt begrenztes Gebiet lenken. Durch strenge Festhaltung dieser Bestimmungen wird nicht allein den leider so häufigen Versuchen zu Unterschleifen am besten vorgebeugt, sondern auch der Zweck des deutschen Aufsatzes, nämlich die Ermittlung der Fähigkeit des Abiturienten, einen ihm bekannten Gegenstand mit eigenem Urtheil aufzufassen, und wohlgeordnet, in klarer, richtiger und gebildeter Sprache darzustellen, ... dabei am sichersten erreicht werden."

ſchulen 1851. — R. v. Raumer, der Unterr. im Deutſchen, in Karl v. Raumers Geſch. der Päd. III, 2. 1852. — Dr. Otto, das Leſebuch als Grundlage eines bildenden Unterrichts in der Mutterſprache, 4te Aufl. 1853. — Francke über den deutſch. Unterr., Progr. v. Torgau 1854. — Franke, welche Fehler kann man bei der Wahl der Themen zu deutſchen Aufſätzen machen? Progr. v. Sagan 1855, ſodann viele Artikel in Zeitſchriften, z. B. der pädag. Revue, Schnitzers Vierteljahrsſchrift, Viehoffs Archiv, N. Jahrbücher f. Phil. u. Päd., Zeitſchrift f. d. Gymnaſialw.; von welchen ich hervorhebe die Artikel von Mützell, z. B. 1849 Mai, S. 387 fgg., 1853 Suppl.-Bd., S. 174 fgg. und Raumer, „Antwort auf Herrn Gieſebrechts Beſchuldigungen“ 1856 Juli. Der Streit iſt hin und wieder mit ſichtbarer Erregtheit geführt worden, die von der Tiefe der Ueberzeugung wie von der Lebhaftigkeit des Intereſſes für die Sache der Jugendbildung, welches die Streitenden durchdringt, Zeugnis ablegt. Verſuchen wir unſern Standpunct sine ira et studio darzuſtellen.

Um den Werth der deutſchen Aufſätze im Syſtem des höheren Unterrichts zu erkennen, müßen wir uns wohl vor Allem fragen, welches die Thätigkeiten ſind, durch die ein Aufſatz zu Stande kommt, und was die Schule für die Befähigung der Schüler zu deren Vollziehung thut und thun kann? Dieſe Thätigkeiten beſtehen in der Beſchaffung, der Anordnung und der Darſtellung des Stoffs, oder, wie es die Alten nannten, der inventio, partitio und elocutio. Das Erſtgenannte nun den Schülern zu ermöglichen und zu dem Ende ihren Geiſt mit Kenntniſſen jeder Art, mit Anſchauungen, Vorſtellungen, Gedanken zu bereichern, gehört zu den Aufgaben der Schule überhaupt und insbeſondere zu den Aufgaben jeder höheren Anſtalt, der bei weitem größte Theil der Unterrichtsſtunden dient dieſem Zwecke. Das Zweite iſt dadurch bedingt, daß die Kenntniſſe nicht nur in Fülle vorhanden, ſondern auch wohlgeordnet, die Anſchauungen, Vorſtellungen und Gedanken richtig, d. h. in einer Weiſe, welche dem Weſen und Geſetz der Dinge, dem äußeren und inneren Zuſammenhang des Seienden und Geſchehenen entſpricht, mit einander verbunden ſind; auf dieſes Ziel von allen Seiten hinzuwirken, iſt eine ebenſo unbeſtreitbare Pflicht des Unterrichts. Die Fähigkeit endlich, das Gewußte oder Gedachte auszuſprechen, muß der Lehrer in Zeiten bei jedem Unterrichtsgegenſtand durch die Form ſeines Unterrichts zu fördern ſuchen. Dieſe drei Dinge ſind in der alten Formel, welche den Zweck der Schule kurz bezeichnet: Sapere (Kenntniſſe und zwar wohlgeordnete) et fari vollſtändig ausgedrückt.

Daß die Schule verpflichtet iſt, auf dieſe drei Stücke hinzuarbeiten, kann nicht bezweifelt werden und iſt im Grunde auch noch nie bezweifelt worden; deſſenungeachtet aber kann man die Frage aufwerfen, ob nun daraus folge, daß die Schule auch die Verfertigung der deutſchen Aufſätze ſelbſt in ihren Plan, in die Reihe ihrer Uebungen aufzunehmen habe?

Man könnte etwa ſagen: die alten großen Schulmänner, welche jene Formel aufgeſtellt haben, ließen keine deutſchen Aufſätze machen, ſie verſtanden unter dem fari bloß die lateiniſche Rede; allein es war dies eine Zeit unwürdiger Geringſchätzung der Mutterſprache und widernatürlicher Herrſchaft der lateiniſchen, welche kein Menſch zurückwünſchen wird. Eher könnte man daran erinnern, daß in der Periode, da die Schöpfer der zweiten Blütezeit unſerer Literatur auf den Schulbänken ſaßen, deutſche Aufſätze als Schulaufgaben noch nichts weniger als allgemein eingeführt waren, und es wird niemand behaupten wollen, jene deutſchen Claſſiker haben ihre literariſche Größe einem namhaften Theile nach dem Umſtande zu danken gehabt, daß ſie in der Schule deutſche Aufſätze machen mußten*). Wir dürften alſo nicht etwa beſorgen, es möchte unſerer

*) Döderlein übrigens erzählt (Reden u. Aufſ. 1, 244): „Winckelmann, der bekanntlich auch in ſtiliſtiſcher Hinſicht zu den deutſchen Claſſikern erſten Rangs gehört, bekam als Schüler das Zeugnis, daß er ſeinen Xenophontem und Anderes ſehr gut verſtehe, aber leider im deutſchen Stil gar keine Fortſchritte gemacht habe.“

Literatur ein Leſſing verloren gehen, wenn wir von unſeren Knaben und Jünglingen in den Schulen keine deutſchen Aufſätze verlangten. Auch für Köpfe geringeren Ranges leiſtet die Schule durch ihre übrige Thätigkeit für den obigen dreifachen Zweck mehr, als durch die von ihnen verlangten Aufſätze ſelbſt; denn bei dem nothwendigen Zuſammenhang zwiſchen Denken und Sprechen iſt die Bereicherung des Geiſtes mit wohlgeordneten Kenntniſſen und richtig verbundenen Vorſtellungen und Gedanken jedenfalls die wichtigſte, die eigentlich entſcheidende Bedingung für die Befähigung auch zu ſchriftlicher Darſtellung; die Anleitung zum Sapere iſt die größere Hälfte von dem, was die Schule für das fari thun kann, und wenn man durch zu hohe Werthung des Zweiten Gelegenheit, Zeit und Geneigtheit für das Erſte beſchränkt, ſo wird dadurch die Herrſchaft der Phraſe begünſtigt und Eitelkeit und Einbildung bei der Jugend genährt. Das hat ein alter Meiſter, der von den Bildungswegen des Dichters ſpricht, in den Worten ausgedrückt: Scribendi recte sapere est et principium et fons (Horat. A. p. 309), und ein Meiſter der neuern Zeit (Göthe im Fauſt) in ähnlicher Weiſe: „Es trägt Verſtand und rechter Sinn mit wenig Kunſt ſich ſelber vor.“ Der Lehrer darf alſo bei jedem Unterrichtsfache das Bewußtſein haben, daß er ſeinen Schüler auch für den ſchriftlichen Ausdruck der Gedanken vorbereitet, ſobald er nur, wie es ohnedies ſeine Pflicht iſt, wahre und klare Vorſtellungen von den Gegenſtänden des Unterrichts in ihrem Geiſte zu erwecken, ihre Kenntniſſe und Erkenntniſſe in richtigen Zuſammenhang zu bringen, ihr Urtheil zu ſchärfen und zu leiten, ein tieferes Intereſſe für das, was wahr und gut und ſchön iſt, in ihnen anzuregen ſich bemüht.

Es kann jedoch niemand beſtreiten, daß die Schule neben dieſem auch die Uebung in der Darſtellung ausdrücklich zu berückſichtigen hat, und ſie thut dies auch noch abgeſehen von den deutſchen Aufſätzen in der mannigfaltigſten Weiſe*). Der Lehrer ertheilt bei jedem Fach den Unterricht mittelſt der Sprache; giebt alſo, auch ohne die Abſicht zu haben, zugleich praktiſchen Unterricht in der Mutterſprache; der Schüler lernt, indem er ſeiner Rede zuhört, und bereichert ſo fortwährend ſeine eigene Sprache auf dem gleichen Wege, auf dem er ſie von Anfang an überkommen hat. Der Schüler muß antworten, muß Rechenſchaft geben über ſeine eigene Thätigkeit beim Unterricht, muß wiedergeben, was er gelernt hat, und nimmt ſo immer mehr durch ſelbſtthätige Uebung Beſitz von den Schätzen ſeiner Mutterſprache. Jede Wiederholung des im Unterrichte Vorgekommenen iſt eine ſich von ſelbſt ergebende Vorübung auch für ſchriftliche Darſtellungen und wird dies um ſo mehr, je mehr der Lehrer allmählich aufhört, ſich mit Abfragung des Einzelnen zu begnügen und dafür den Schüler anleitet, größere Maſſen im Zuſammenhang wiederzugeben. Ungeſucht geht hieraus das Weitere hervor, daß Lehrer und Schüler Unweſentliches, Untergeordnetes wegiaſſen und ſich auf das Wichtigere beſchränken; ſo wird die Wiederholung unter verſtändiger Leitung von ſelbſt zum Auszug, zur Ueberſicht und nähert ſich auf höheren Stufen der Dispoſition, eine vortreffliche, eben weil ſo ganz natürliche Uebung in der angewandten Logik, insbeſondere in der partitio.

Ein ausgeſuchtes, wenn gleich in ſeinem Werthe oft nicht genug erkanntes Mittel zur Gewinnung der Herrſchaft über die Mutterſprache haben ſodann die höheren Schulen an der Beſchäftigung mit den fremden, insbeſondere mit den claſſiſchen Sprachen. „Es iſt oft die Frage, wie der deutſche Stil am beſten geübt werde,“ ſagt Raumer in Bezug auf die Bildung der Mädchen (Geſch. der Päd. III, b. 214); „ein ſorgfältiges Ueberſetzen aus dem Franzöſiſchen, und ſpäter aus dem Engliſchen in gutes Deutſch iſt die beſte Stilübung.“ Er hat Recht. Sowohl bei der Ueberſetzung aus der fremden in die Mutterſprache als bei dem umgekehrten Verfahren muß die Bedeutung jedes einzelnen Wortes, jeder Wendung, jeder Verbindungsweiſe viel ſchärfer ins Auge gefaßt, der

*) Man beachtet dies zuweilen nicht genügend und es dürfte daher der Mühe werth ſein, dieſe Seite der Sache etwas eingehender ins Auge zu faſſen.

logische und rhetorische Werth des fremden und des entsprechenden deutschen Ausdrucks weit genauer abgewogen werden, als wenn man etwas in der Muttersprache geschriebenes ohne diesen Zweck liest (s. die Art. Exposition, Composition), und gerade dieses Ringen mit dem eigenen wie mit dem fremden Idiom, dieses Wägen und Wählen, ist eine Uebung, welche die ganze Kraft des Geistes in Anspruch nimmt, ohne ihm, da der Stoff der Gedanken vollständig gegeben ist, irgend etwas unnatürliches zuzumuthen, ist ferner eine Zucht des Geistes, unter der er sich zusammenhalten und concentriren lernt, die ihm verwehrt, sich in Nebeln und Schwebeln zu verlieren und den üppigen Wasserschößlingen einer eitelen, sich gegen den Zügel sträubenden Phantasie die Nahrung entzieht, ist endlich eine Nöthigung, die Sprache immer völliger zu bemeistern, namentlich in die Schätze der Muttersprache immer tiefer hineinzugreifen. Es liegt hierin ein weiterer, entscheidender Grund, der den Lehrer bestimmen muß, sich beim Exponiren nicht mit einer halbwegs deutschen, zur Noth verständlichen Uebersetzung zu begnügen, sondern auch beim Schüler auf ein gutes Deutsch zu dringen, selbst aber eine möglichst vollendete, geschmackvolle Uebersetzung zu geben, und es kann leider nicht geläugnet werden, daß hierin noch vieles versäumt wird*). Wenn aber der Lehrer in dieser Beziehung seine Schuldigkeit thut und wenn dann dasjenige, was der Schüler aus der fremden — modernen oder antiken — Sprache übersetzen soll, nur überhaupt zweckmäßig gewählt ist, so hat dieser daran zugleich wie im einzelnen und kleinen, so im ganzen und großen Beispiele von klarer, bestimmter, richtiger, angemessener, maßvoller Darstellung, die ihm zum Muster dienen können und die um so mehr Einfluß auf ihn gewinnen, je mehr er sich um sie bemühen, je genauer er sie betrachten, je angestrengter er in ihren Sinn einzudringen und ihre Form zu begreifen suchen muß. Wird er bei dieser Uebung, wie es sich gebührt, dazu angehalten, die Gedanken des Schriftstellers nicht bloß als abgerissene Sätze, sondern in ihrem Zusammenhang zu verstehen und die Aufeinanderfolge der Theile eines größeren sprachlichen Ganzen zu erkennen, so lernt er auf dem allein förderlichen Wege der Anschauung und des Beispiels, was es heißt und was dazu gehört, seine Gedanken sachgemäß, logisch richtig und rhetorisch zweckmäßig anzuordnen. Sollte nicht hierin, wenn gleich nicht der einzige, so doch ein hauptsächlicher Grund liegen, warum der vierzehnjährige Schüler einer höheren Anstalt dem vierzehnjährigen Volksschüler an Darstellungsgabe durchschnittlich weit überlegen ist, und sollte nicht der Bürgersmann sich von einem richtigen Takt und einer im allgemeinen wohlbegründeten Erfahrung leiten lassen, wenn er die höhere Schule für seinen Sohn auch nur bis zum Alter der Confirmation vorzieht, „damit er doch seinen Casum setzen lerne“? Bei unsern Nachbarvölkern wird auf dieses Mittel der Stilbildung der größte Werth gelegt, während man dort auf die freien Aufsätze in der Muttersprache viel weniger hält als in Deutschland. Was die Franzosen betrifft, so sagt z. B. Holzapfel (Mittheil. über Erzieh. und Unterr. in Frankr. 1853, S. 38 fg., vgl. Thiersch, Zust. d. öffentl. Unterr. I, S. 446): „Zur Ausbildung in der französischen Sprache wird .... am meisten gethan durch die große Sorgfalt, die man bei der Lectüre der griechischen und römischen Classiker auf eine Uebersetzung in correctem und schönem Französisch verwendet. Diese beständige Sorgfalt für den scharf bezeichnenden und doch schönen Ausdruck macht es daher auch möglich, daß die jungen Leute der oberen Classen durchgängig eine große Gewandtheit des Stils haben, ohne daß die bei uns ganz allgemein eingeführte und auch gesetzlich vorgeschriebene Uebung der sogenannten Aufsätze stattfindet. Nur in den

*) Selbst gedruckte Uebersetzungen tragen manchmal ein so ausgesprochenes lateinisches, griechisches, französisches Gepräge, daß ein geübtes Auge, auch ganz abgesehen vom Inhalt, die fremde Ursprache auf den ersten Blick erkennt; ja es muß zugegeben werden, daß sich in der Entwicklung unserer Literatur die Spuren eines von der geraden Bahn ablenkenden Einflusses der Antike wahrnehmen lassen.

obersten Classen kommen freie Ausarbeitungen in der Muttersprache vor*)." In Bezug auf England sagt Wiese (deutsche Briefe, S. 88, 91 fgg.): als Zweck der Behandlung der Classiker gelte dort, durch das Uebersetzen derselben die Sicherheit im englischen Ausdruck zu vermehren; Dr. Arnold habe deshalb den Grundsatz gehabt, jede lateinische und griechische Stunde müße vor allen Dingen eine englische sein, und er selbst habe es beim Uebersetzen unglaublich genau genommen. Die Zöglinge der public schools erweisen sich nachher als ganz vortreffliche Stilisten, und die meisten englischen Reviews zeichnen sich durch Ursprünglichkeit und Klarheit der Anschauungen, durch scharfe und sichere Bezeichnung des im Object thatsächlich Gegebenen aus, obgleich die Schulaufsätze bis in die obersten Classen sehr einfache und praktische Uebungen seien, die meist nur die Fähigkeit im Aufmerken und im Beobachten gegebener, ganz objectiver Dinge entwickeln und stärken sollen und keinerlei Verstiegenheit oder Subtilität zulassen; Aufgaben im Unterscheiden und Vergleichen, im Durchführen von Analogieen, im Erweitern vorgelegter einfacher Gedanken, im Ausfüllen gegebener Umrisse, im Reproduciren des in der Lection Besprochenen. Man scheine dort in den Stilübungen immer zu fragen: weißt du auch, was du sagst? Der junge Mensch solle durch eigene Enthaltsamkeit lernen, sich nicht durch große Klänge, durch Phrasen blenden oder bestechen zu lassen, sondern sich ihnen gegenüber ruhiges Urtheil bewahren, was bei dem Stimmengewirr eines lebhaften öffentlichen Verkehrs von großer Wichtigkeit und wozu eben eigene Sprachkeuschheit in hohem Grade dienlich sei.

Mit dem Bisherigen möchten wir nun aber keineswegs den Schluß begründen, daß Uebungen in freierer schriftlicher Darstellung aus unseren Schulen zu verbannen oder höchstens in den oberen Classen zuzulassen seien; wir glauben, daß dieser Schluß zu weit gienge; nur so viel sagen wir, die Schulaufsätze in der Muttersprache gehören nicht zu den wichtigsten, unentbehrlichsten Mitteln der Bildung des heranwachsenden Geschlechts; man sieht an den Engländern und Franzosen, daß sich bei den Männern Nationalbewußtsein, Hochschätzung der eigenen Literatur, männliche Beredtsamkeit, Kraft und Gewandtheit des Stils im erfreulichsten Maße finden kann, auch wenn die Jünglinge in den Schulen keine oder fast keine freie Aufsätze gemacht haben; wer also die freien Aufsätze auf ein bescheidenes Maß zurückgeführt sehen möchte, kann unverwerfliche Gründe dazu haben, und man darf es ihm wenigstens nicht „in das Gewissen hineinschieben".

Als eine wichtige Vorstufe der deutschen Aufsätze sehen wir die mündlichen Uebungen an, jene schon oben angeführten Wiederholungen des im Unterricht Vorgekommenen, welche bei den älteren Schülern bald zu Inhaltsübersichten, bald, indem man mit den Gesichtspuncten wechselt, zu Darstellungen der Ansichten des Schriftstellers über diesen oder jenen Gegenstand und dgl. werden. Nachdem man z. B. die beiden ersten Bücher der Odyssee in der Schule gelesen hat, kann man die Handlungen und Reden des Telemachos oder der Freier im allgemeinen oder einzelner Freier mündlich zusammenfassen und darnach ein Bild ihres Treibens entwerfen —, man kann nach dem eilften Buch die Vorstellungen über die Unterwelt, nach dem dreiundzwanzigsten Buch der Ilias die griechischen Spiele beschreiben —, kurz den Inhalt der gelesenen Schriftsteller auf allerlei Weise und von verschiedenen Seiten betrachtet reproduciren lassen. Es sind dies Vorübungen zu Aufsätzen, welche deswegen geringere Schwierigkeiten haben, weil der Lehrer immer leitend, berichtigend zugegen ist. „Die schriftlichen Uebungen," sagt Waitz (Päd., S. 274), „müßen erst anfangen, wenn die mündliche Rede zu einem gewissen Grad von Sicherheit und Gewandtheit gediehen ist."

Aber wenn auch das Heil der Jugend nicht daran hängt, so ist es doch gewiß fördernd und rathsam, die schriftlichen Uebungen nicht aufzugeben, sondern auf die münd-

*) Wenn übrigens Ingerslev richtig beobachtet hat, so wird es dabei mit dem genauen Wiedergeben der Worte und Gedanken des Schriftstellers nicht genau genommen, wenn nur das bien tourner la phrase gelingt.

lichen Vorübungen auch wirklich folgen zu laſſen. Es wird wohl darauf kein Gewicht zu legen ſein, daß für einige Arten von Aufſätzen Regeln gelten, welche bei den mündlichen Uebungen nicht in Anwendung kommen können, für Geſchäftsaufſätze (Rechnungen, Beſtellungen ꝛc.) und Briefe. Denn die beſondern Regeln für Geſchäftsaufſätze lernt man überhaupt beſſer im Geſchäftsleben ſelbſt, und wer in der Schule ſich ſchriftlich ausdrücken gelernt hat, lernt ſolche Formen im Leben, wenn er ſie bedarf, ſchnell. Die ſpecielle Anweiſung zum Briefſchreiben aber, die Belehrung über äußere Form, Anrede, Titel, Schluß, Unterſchrift u. dgl., läßt ſich kurz abmachen, wenn ſie gleich um derjenigen Schüler willen, die aus weniger gebildeten Familien kommen, allerdings auf einer der mittleren Stufen irgend einmal ertheilt werden muß*). Das Schwierigere beim Brief, das durch die individuellen Verhältniſſe der beiden betheiligten Perſonen bedingt iſt, muß theils an claſſiſchen Muſtern, welche die höhere Schule darbietet, erlernt werden, theils der Schule des Lebens und dem eigenen Takt überlaſſen bleiben.

Der eigentliche Grund, welcher den Stilübungen ihre Berechtigung neben den mündlichen Uebungen ſichert, iſt derſelbe, um deſſen willen auch beim Ueberſetzen in eine fremde Sprache die ſchriftlichen Arbeiten neben den mündlichen ihre Stelle haben: der Lehrer bekommt dabei von jedem Schüler eine Leiſtung von größerem Umfang zu ſehen und zu beurtheilen, und der Schüler kann und muß auf dieſelbe nach Inhalt und Form mehr Zeit, Fleiß und Sorgfalt verwenden, die Förderung im sapere et fari kommt ihm alſo dabei in erhöhtem Maße zu Statten. Bei der mündlichen Uebung iſt vorzugsweiſe nur der aufgerufene Schüler in Thätigkeit; nach einiger Zeit, in den meiſten Fällen nach kurzer, muß die Reihe an einen andern kommen und die übrigen ſind dabei jedenfalls weniger in Anſpruch genommen; derjenige aber, welcher ſpricht, kann der Anordnung ſeiner Gedanken, der Wahl ſeiner Worte, der Abrundung und Verbindung ſeiner Sätze, kurz der ſtiliſtiſchen Geſtaltung des Stoffs bei weitem nicht genug Aufmerkſamkeit widmen, während er zu all dieſem bei einer ſchriftlichen Arbeit heilſame Aufforderung hat; die Sorge für die ſprachliche Darſtellung aber führt im letzteren Falle den Schüler mit Nothwendigkeit zu einer ſolchen Arbeit an ſeinen Gedanken, Kenntniſſen und Einſichten, daß dieſe ſelbſt an Klarheit, Beſtimmtheit und Zuſammenhang gewinnen müßen (vgl. Hiecke, S. 183). Als weiterer Grund kommt dazu die Erſcheinung, daß es nicht wenige Leute giebt, die gut ſprechen und ſchlecht ſchreiben, zum Beweis, daß die Kunſt der ſchriftlichen Darſtellung von der der mündlichen doch noch verſchieden iſt und ſomit eine beſondere Uebung fordert; die deutſche höhere Schule hat ſomit wohl daran gethan, die Abfaſſung von Aufſätzen in der Mutterſprache unter ihre Aufgaben und zwar um der Vortheile der beſtändigen Uebung willen unter ihre regelmäßigen Aufgaben aufzunehmen und es wäre ein Rückſchritt, wenn wir darauf verzichten wollten.

Halten wir ſomit das Recht der deutſchen Aufſätze im allgemeinen für unantaſtbar, ſo dürfen wir uns andererſeits im Andenken an die von vielen Seiten laut gewordenen Klagen nicht verbergen, daß in der Anwendung leicht Fehlgriffe gemacht werden und ſchon recht ſchlimme gemacht worden ſind.

Sollen die deutſchen Aufſätze nicht mehr ſchaden als nützen, ſo müßen vor Allem die Aufgaben dazu zweckmäßig gewählt ſein.

Die wichtigſte, aber freilich auch in ihrer Allgemeinheit nicht leicht beſtrittene Vorſchrift iſt: der Stoff ſoll dem Schüler durch die Schule oder durch das Leben gegeben ſein.

Wir ſagen: durch die Schule und durch das Leben, ſchließen alſo Aufſätze der letzteren Art nicht aus, wenn wir gleich nicht gerade viele ſolche Themen brauchbar

*) Eine kurze Zuſammenſtellung des Nothwendigen findet man in den neueſten Handbüchern und Anleitungen zu Aufſätzen, z. B. ganz zweckmäßig in Günthers Handbuch für den deutſchen Unterricht 1845, S. 89 — 92.

finden. Sie gehören ſchon zu den ſchwereren, weil die Aufgabe, dem Stoff die ſprachliche Form zu verleihen, die einzelnen Anſchauungen zu ſondern, zu gruppiren und in Worte zu überſetzen, vollſtändig dem Schüler zufällt und dieſe Aufſätze inſofern den ſogenannten freien Arbeiten ähnlich ſind, auch wenn ſie in anderer Beziehung nicht unter dieſe Kategorie fallen. Immerhin aber mag der Schüler, wenn in ſeinem äußeren Leben etwas für ihn merkwürdiges vorgekommen iſt, angeleitet werden, in anſpruchsloſer Weiſe darüber zu berichten, von einer kleinen Reiſe, die er gemacht hat, zu erzählen, etwas ſehenswerthes, was ihn intereſſirt hat, zu beſchreiben. „Solche Arbeiten lehren den Geiſt achten auf Alles, was in ſeinen Umgebungen vorgeht, und ſind daher ein Beitrag zu ſeiner Ausbildung und Bereicherung“ (Schott a. a. O. Hiecke S. 252). Man gebe ſich jedoch bei Knaben nicht der Erwartung hin, daß ſie, während ſie unbeobachtet ſolche Dinge einander ſehr lebhaft, oft vortrefflich erzählen, ihre Sache auch ſchriftlich eben ſo gut machen werden; ſie fühlen ſich, wenigſtens da, wo im Verkehr die Mundart herrſcht, ſchon durch das Schriftdeutſch eingeengt, ſie meinen, ſie müßen erzählen wie ein Buch und dürfen ſich vor dem Lehrer nicht ganz ſo geben, wie es ihnen natürlich iſt, deshalb behalten ſie ihr Beſtes für ſich und ich möchte ſie nicht einmal darum tadeln. Namentlich gelingen Beſchreibungen von Selbſtgeſehenem jüngeren Schülern ſelten und werden ihnen nur etwa dadurch erleichtert, wenn man ihnen den Faden der Zeitfolge in die Hand geben kann, alſo z. B. ſtatt die Beſchreibung eines Jahrmarkts zu verlangen, einen Gang zwiſchen den Buden hindurch oder die Geſchichte desſelben vom Aufſchlagen der Buden an (nach Hiecke S. 254) erzählen läßt. Für obere Claſſen hat man die Beſchreibung von Gemälden und plaſtiſchen Gruppen empfohlen; allein wenn auch kein Urtheil über das Kunſtwerk ausgeſprochen werden ſoll, was freilich ganz ungeeignet wäre, ſo ſcheinen mir das doch jedenfalls keine Aufgaben für eine Claſſe, in welcher vielleicht ein Einziger ſitzt, der einen natürlich ſcharfen und geübten Blick für dieſe Dinge hat. Schönbeſchreibungen oder Schilderungen aber ſind nicht unbedenkliche Aufgaben. Sie ſollen den Gegenſtand in gehobener Sprache beſchreiben und die Darſtellung ſoll durch den Ausdruck deſſen, was der Schreiber dabei denkt und empfindet, belebt ſein; aber eben dadurch bringen ſie den Schüler in Gefahr, Phraſen zu machen und unwahr zu werden. Hiecke ſagt (S. 271): „Das iſt geradezu nichts anderes, als die Schüler auf die Lectüre von Romanen des gewöhnlichen Schlags hinweiſen.“

Noch bedenklicher finde ich diejenigen Aufgaben, deren Stoff nicht dem äußeren, ſondern dem inneren Leben der Jugend angehört. Dies innere Leben der Jugend gleicht einer ahnungsreichen Dämmerung, die nur allmählich von einzelnen Blitzen des Bewußtſeins durchzuckt wird; von der Jugend verlangen, daß ſie den Geiſt in ſeiner geheimen Werkſtätte belauſche, daß ſie den dunklen Grund des Gemüths vor der Zeit aufdecke und was in demſelben wogt und treibt, an's Licht des Bewußtſeins hervorziehe, heißt naturwidrig verfahren. Die reifere Jugend der Univerſitätszeit, das Mannesalter bringt auch hiezu die Zeit, das Vermögen, die Aufforderung; laſſen wir jeder Periode ihre eigenthümlichen Aufgaben.*) Die Gymnaſialjugend ſoll noch nicht über ihr eigenes inneres Weſen und Leben reflectiren; ſie ſoll im Innern wachſen, die Liebe zum Schönen und Großen in ſich nähren, Begeiſterung für edle Thaten an großen Muſtern in ſich entzünden, nicht aber alles dieſes durch vorzeitige Selbſtbetrachtung in ſeinem Gedeihen ſtören oder durch eitle Selbſtbeſpiegelung vergiften.**)

*) „Es iſt zu befürchten, daß dasjenige Vermögen, welches am ſpäteſten reift und Früchte trägt, gerade durch ein unzeitiges Eingreifen gänzlich verkümmere.“ Otawsky in Seebodes Jahrb. III, Suppl.-Bd. 1835, S. 557.

**) „Das Selbſtbewußtſein verfolgt ordentlich das eigene Leben und tödtet es dadurch in ſeiner Friſche und Wahrheit. Es iſt dies ein allgemeiner Charakter der modernen Zeit, ſo daß diejenigen, in denen dieſer Wurm nicht aufgekommen, durch ein urſprüngliches, reiches Leben niedergehalten iſt, von den Andern laut bewundert und glücklich geprieſen werden. In Einigen tritt dieſes

Somit werden sich die deutschen Arbeiten überwiegend an dasjenige, was im Schulunterricht vorkommt, anzuschließen*) und namentlich in ihrem Theil dazu beizutragen haben, daß die Stellung der Hauptfächer als solcher gewahrt bleibe. Die Aufsätze sind großentheils häusliche Arbeiten; ein Fach aber, welches zu diesen den Stoff giebt, erhält dadurch eine besondere Wichtigkeit in den Augen des Schülers, woraus nach meinem Dafürhalten folgt, daß die deutschen Aufsätze im Gymnasium vorzugsweise aus dem Bereich des Unterrichts in den classischen Sprachen, welche ohnedies geeigneten Stoff in wünschenswerther Fülle darbieten, genommen werden sollen. Daß ich Aufgaben, die sich an die deutsche Lectüre anschließen, ebenfalls als zweckmäßig erkenne, liegt in dem so eben Gesagten; ich füge hinzu, daß ich eine wohlgeleitete deutsche Lectüre auch um des Stils willen für eine nothwendige Ergänzung der classischen halte; aber das Uebergewicht möchte ich, so anerkennungswerth auch die Beweggründe der Vertheidiger jener Ansicht sind, nicht auf diese Seite fallen lassen. Ich will der Frage über den deutschen Unterricht im allgemeinen hier nicht vorgreifen, wohl aber muß ich meine Ueberzeugung dahin aussprechen, daß die Rücksicht auf Erfüllung der Jünglinge mit dem nationalen Ethos kein hinreichendes Motiv für den Grundsatz ist, den Stoff zu Aufsätzen vorzugsweise aus dem deutschen Unterricht zu nehmen.

Die durch die Schule gegebenen Stoffe können somit dem Religionsunterricht, dem Unterricht in der Muttersprache, dem in den fremden Sprachen, in der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte entnommen sein. Damit hängt zusammen, daß nur derjenige Lehrer die Aufgabe zweckmäßig, mit Rücksicht auf den Inhalt des vorangegangenen Unterrichts, wie auf die Leistungsfähigkeit der Schüler, wählen und die Arbeiten mit richtigem Urtheil corrigiren kann, der den betreffenden Unterricht selbst zu geben hat; die Aufsätze sind also weder ein Vorrecht, noch eine besondere Bürde für den Lehrer des Deutschen. Der Lehrer wird sie je nach Umständen bald in der Zeit des öffentlichen Unterrichts, bald zu Hause ausarbeiten lassen, das erstere regelmäßig, so oft die Schüler ohne diese Vorsicht ungehörige Hülfsmittel benützen könnten, damit er sie nicht in Versuchung führe, das letztere abwechselnd mit anderen Hausaufgaben, z. B. mit den sogenannten Hebdomadarien (latein. scripta). Die Aufsätze über Gegenstände des Religionsunterrichts werden auf der unteren Stufe hauptsächlich Wiederholungen aus der biblischen Geschichte sein, theils in der gleichen Form, in welcher sie beim Unterricht vorkamen, theils abgekürzt oder freier; etwas ältere Schüler kann man anleiten, die Lebensgeschichte einzelner biblischer Personen zusammenzustellen, und dann auch Fragen, die sich auf den Katechismus beziehen, zusammenhängend zu beantworten. Auf der oberen Stufe wird man dem Schüler Gelegenheit geben, sich über sein Verständnis des innern Zusammenhangs der Geschichte und Lehre auszuweisen. In ähnlicher Art wird der geschichtliche, der geographische und der naturgeschichtliche Unterricht Stoffe für verschiedene Altersstufen darbieten; je concreter die Darstellung des Lehrers ist, je anschaulicher die Bilder, die er vor das Seelenauge seiner Schüler stellt, desto

Zweite im Ich besonders lähmend hervor. Sie können das Schöne nicht sehen, nicht hören, ohne daß — wider ihren Willen — die Kritik, sei es lobend, sei es tadelnd, sich in ihnen mit regt; sie thun und denken nichts gutes, ohne daß sie sich selber zu beklatschen die traurige Versuchung fühlen; ja, in ihre unmittelbarsten Beziehungen zu dem Heiligen und Ewigen mischt sich die reflectirende Thätigkeit, und schlägt mit ihrem erkältenden und vergiftenden Hauche die reine Empfindung nieder." Hütsmann a. a. O., S. 9.

*) Auch Hegel „wollte nicht, daß man von der Jugend schon Selbstverdachtes fordern, vielmehr auf eine klare und geschmackvolle Reproduction dessen sehen sollte, was im Kreise des Gymnasialunterrichts vorgekommen, und warnte vor gedankenleerer Rhetorik" (Hegels Leben von Rosenkranz, S. 329).

leichter werden dieſe ſie das einemal mündlich, das andremal ſchriftlich reproduciren, aus dem Verwandten Gruppen bilden u. ſ. f. Auf den oberen Stufen kann der Lehrer der Geſchichte zuweilen auch Auszüge aus Monographieen oder Abſchnitte derſelben, welche er den Schülern zur Privatlectüre empfohlen hat, anfertigen laſſen; bei geförderten Schülern wird es auch zuläßig ſein, zuweilen die Darſtellung einer Begebenheit aus mehreren Quellen zuſammenſetzen zu lehren. Der Sprachunterricht giebt (durch mündlich Vorerzähltes, das deutſche Leſebuch, die Claſſiker) Stoff zu ſchriftlichem Nacherzählen mit mehr oder weniger Abweichung von der urſprünglichen Form (die abweichendſte iſt oft die erfreulichſte), zu Ueberſichten (z. B. der einzelnen Schlachten, Feldzüge, Bücher Cäſars), zu Biographieen (der Feldherrn bei Nepos ꝛc.), auf den oberen Stufen zu Auszügen aus raiſonnirenden Schriften von Claſſikern oder deutſchen Denkern, zu Dispoſitionen von größeren Abſchnitten, Gedichten, Reden; ferner können die Schüler die Züge eines Charakters zuſammenſtellen und zu einem Geſammtbild vereinigen, die Gebräuche, politiſchen Zuſtände eines Volks in einer gegebenen Zeit beſchreiben, Aehnlichkeiten und Verſchiedenheiten zwiſchen einzelnen Männern, Begebenheiten, Zeiten darſtellen (Paralleien) u. ſ. f. Auszüge und Dispoſitionen ſind unter den genannten Uebungen die bildendſten. Die Anfertigung von Auszügen (ſowohl in or. recta, als in der etwas ſchwierigeren or. obliqua, referirende) iſt eine vortreffliche Uebung in der Unterſcheidung des Weſentlichen von dem minder Weſentlichen, des Allgemeinen von dem Beſonderen, und in der für das praktiſche wie für das Univerſitätsleben ſo wichtigen Kunſt, den Hauptinhalt eines gehörten Vortrags oder eines geleſenen Buchs in gedrängter Form ſich zu merken; im Anfang wird es rathſam ſein, den Umfang, den der Auszug auf dem Papier einnehmen darf, vorzuſchreiben. Die Dispoſition oder Nachweiſung des logiſchen Grundriſſes gehe allmählich bis in's Einzelnſte und werde auch äußerlich, in der Schrift, ſtreng architektoniſch dargeſtellt; der Schüler muß ſich, um ſie zu finden, mit dem Inhalt des Werks auf's genaueſte bekannt machen und ſo lernt er theils die Kunſt des Meiſters erſt recht ſchätzen, theils an claſſiſchen Vorbildern die Geſetze für die Anordnung eigener Gedanken erkennen. Da man ihn anhalten muß, ſich für alle ſeine größeren Arbeiten, ſowohl die im engeren Sinne reproducirenden, als die freieren, wenigſtens in Gedanken vorher eine Dispoſition zu machen, auf der oberen Stufe in ſtrengerer Form, ſo hat dieſe Uebung im Nachdisponiren den größten Werth für ihn. Etwas anderes dagegen iſt es, aus dem Hauptinhalt eines Gedichtes auf den Gedanken zu ſchließen, welchen der Dichter damit hat zur Darſtellung bringen wollen, die ſogenannte Idee des Stücks; die Nachweiſung derſelben fordert eine Höhe der Bildung und eine Reife des Urtheils, welche von dem 18jährigen Jüngling in der Regel nicht erwartet werden kann, und bleibe deshalb durchaus dem Lehrer vorbehalten. Bei allen den obigen Arbeiten aber iſt es nothwendig, daß der Schüler zuerſt nach dem Beiſpiel und unter der Leitung des Lehrers ähnliche Aufgaben mündlich löſe, ehe man ihm zuerſt dieſelben, ſpäter verwandte zur ſchriftlichen Löſung vorlegt.

Eine weitere Hauptvorſchrift für die Wahl der Aufgaben verlangt, daß ſie der Kraft des Schülers angemeſſen ſein ſollen, eine Regel, deren Befolgung vor Allem durch die richtige Einſicht in die Natur und Entwicklung der verſchiedenen Altersſtufen bedingt iſt (vgl. Altersſtufen). Wir begnügen uns, hier darauf hinzuweiſen, daß ſelbſtändige Kraft und Productionsfähigkeit Sache des Mannes iſt, nicht des Jünglings, daß die Natur zwar in der Jugend dieſe Fähigkeit vorbereitet und jene Kraft ſammelt, nicht aber ſie vor der Zeit gebraucht wiſſen will; Vorübungen ſind zweckmäßig, der Gebrauch ſelbſt gefährlich. Die Grenzen dieſer Altersſtufen laſſen ſich nun freilich nicht nach Tag und Stunde beſtimmen, ſie fließen im allgemeinen in einander und einzelne Individuen entwickeln ſich um ein Ziemliches früher, andere bedeutend ſpäter, als man es im Durchſchnitt annimmt; im Ganzen aber wird man ſagen können, daß mit dem 12.—14. Jahre die Vorboten der reicheren Entwicklungs-, aber auch trüberen Gährungsperiode ſich zu zeigen beginnen und daß dieſe mit dem 18. Lebens-

jahre noch nicht abgeschlossen ist.*) Der vorherrschende Charakter dieser Periode, in welcher der Körper am stärksten wächst, ist auch im geistigen Leben der der Stoffsammlung, der Receptivität; was die Jugend in ihr zunächst will und bedarf, das ist Nahrung, Einsammlung positiver Kenntnisse, und derjenige erweist ihr den besten Dienst, der ihr tüchtigen Gedankenstoff darreicht und sie zu dessen Assimilirung anleitet. Die Gedanken liegen nicht so im menschlichen Geist, daß man sie nur zu entwickeln brauchte (System der Evolution), vielmehr kommt jeder Mensch nur auf dem Weg zu eigenen, daß er erst lange Zeit Anderer Gedanken nachdenkt; indem der Geist gesetzmäßig Gedachtes aufnimmt, wird er selbst geübt, gesetzmäßig zu denken, und wenn dann der jugendliche Geist unter der Leitung männlicher Geister gehörig erstarkt ist, so geht er selbst seinen eigenen Weg, wie das Kind, wenn es an der Hand der Mutter die Kraft zum Gehen hinlänglich geübt hat (vgl. Otto a. a. O. S. 5).

Man hat nun bei der Wahl der Aufgaben oft und viel die Kraft der betreffenden Altersstufe überschätzt und ihr deshalb zu viel zugemuthet zum Schaden der Jugend; man hat versucht, wie Hülsmann sagt (a. a. O. S. 10), den Jüngling in den Knaben, den Mann in den Jüngling, folglich den Greis in den Mann hineinzupflanzen, obwohl uns nach der Volksmeinung aus überklugen Kindesaugen schon der Tod anschaut. Man hat damit unwissentlich großes Unrecht gethan. Es ist recht und heilsam, durch Uebung und Spannung die Kraft des Schülers zu stärken und zu steigern, aber man soll sie nicht überspannen. Verlangt man von ihm, was er, wenn auch mit Anstrengung, leisten kann, so wird dadurch seine Freudigkeit erhöht und die Mühe selbst in Lust verwandelt; verlangt man mehr, legt man ihm zu Schweres auf, so wird ihm Muth und Lust gebrochen. Könnte man in das Gemüth der armen Jungen hineinsehen, welche einen freien Aufsatz machen sollen und nicht können, wie sie in sich herumsuchen und nichts finden als Armut, man würde Mitleiden mit ihnen haben. Man kann von Männern Geständnisse ähnlicher Art genug hören, wie von einem angesehenen preußischen Schulmann, der die deutschen Aufsätze die Marterzangen für den jugendlichen Geist nennt: „Ich erinnere mich noch recht lebhaft von meiner Schulzeit her der Qualen, welche mir diese angeblichen Probirsteine für die Gesammtentwicklung des Schülers verursachten, und meines Abganges von der Schule freute ich mich mit meinen Commilitonen aus keinem Grunde herzlicher, als weil ich der drei- und vierwöchentlich wiederkehrenden unrichtigen Gedankenembryone für immer entbunden war. Aber nicht bloß die Erinnerung an die eigene Qual, sondern auch meine fortgesetzte Erfahrung an Hunderten meiner Schüler bestätigt mir diese Bemerkung. Der deutsche Aufsatz liegt centnerschwer auf ihrer Seele, viel schwerer als alle übrigen Arbeiten zusammengenommen." (Bonnell, über den Unterricht in der deutschen Sprache, in Hagen, Germania II. S. 298.) Der Bischof Tegnèr sagt (Günther a. a. O. S. 44), es sei ihm in seiner Jugend nichts so schwer geworden und doch nichts so wenig gelungen, als die sogenannten freien Arbeiten in der Muttersprache. Wenn das geschieht am grünen Holz, was will's am dürren werden!

*) Es ist dies der Punct, wo sich vielleicht zur Erklärung der weit auseinandergehenden Ansichten über die Aufsatzfrage der Schlüssel darbietet: Die Primaner des Einen sind siebenzehn bis achtzehn —, die des Andern neunzehn- bis zwanzigjährige Jünglinge. In Württemberg z. B. ist für den Bezug der Universität das vollendete achtzehnte Jahr das Normalalter; in Preußen, wie es scheint, das neunzehnte bis zwanzigste. Zwei Jahre machen aber in dieser Periode für die geistige wie für die physische Entwicklung sehr viel aus. Der achtzehnjährige Jüngling wird durchschnittlich nach seinem geistigen Gepräge wie im körperlichen Habitus noch etwas vom Knaben an sich haben, der zwanzigjährige wird mehr dem Manne ähnlich sein; die gleiche Aufgabe, mit welcher jener überfordert wäre, ist für diesen wohlbemessen und lösbar. Ich gehe bei meiner Darstellung davon aus, daß die Grenze des Gymnasiums nur noch das achtzehnte Jahr einschließe, enthalte mich aber, dem Plane der päd. Encykl. gemäß, die Consequenzen hieraus für die Einrichtung des Universitätsstudiums zu besprechen.

Die Nachwirkung dieser Abspannung ist aber Schwächung, in manchen Fällen der Kraft, jedenfalls der Lust, und dazu Verstimmung gegen die Anstalten, welche dem Jüngling in seinen schönsten Jahren so peinigende Zumuthungen gemacht haben. Die zu frühe von außen her erschlossene Knospe bringt keine gesunde Blüte; in einem Jüngling, welcher vor der Zeit über Gegenstände der Literatur und Philosophie hat raisonniren müßen, wird gar leicht die Freude an diesen Dingen selbst ertödtet, und maßleidig kehrt er ihnen, sobald er kann, vielleicht auf immer den Rücken. Und wie oft greift dann der minder charakterfeste Schüler zu unerlaubten Mitteln, um seine Blöße zu decken, und lernt durch die Noth gedrängt allerlei Künste des Betruges. Keinerlei Schularbeiten geben so häufig Veranlassung zu Unredlichkeiten, als die deutschen Aufsätze (vgl. Anmerk. S. 330). Da werden Bücher aufgesucht, von denen man hofft, daß der Lehrer nicht darin nachschlagen werde, alte Hefte benützt, begabtere Mitschüler angesprochen, Privatlehrer, ja ältere Schwestern zu Hülfe genommen, bis das Product der Noth mit bösem Gewissen abgeliefert werden kann. Sollten wir nicht den Engländern Recht geben, welche das Gymnasialalter nur für „fähig und bestimmt halten, einzusammeln und dem Geiste eine Form zu geben, damit die in demselben ruhende Productionskraft sich desto sicherer und geschützter entwickeln könne?"

Gelingt es aber auch dem Lehrer, einige Schüler einer Classe soweit zu steigern, oder sind einzelne ohne sein Zuthun so frühreif, daß sie bei Aufgaben, welche eigentlich über die Kräfte der betreffenden Stufe hinausgehen, leidliche Arbeiten liefern, wie leicht wird die Folge davon sein, daß die jungen Leute sich ihrer Leistungen überheben, meinen, sie seien Wunder was, und in einem Alter, in welchem das Lernen erst recht beginnen soll, über das Lernen die Nase rümpfen?*) Die freien Aufsätze mögen denn doch da und dort allerlei Wust und Schwindelhaber in's Korn gebracht haben; denn es ist ja natürlich, daß die Jünglinge meinen, sie können das alles, was man ihnen zumuthet, denn sie müßen es ja; wie viel von den hohen Worten eigentlich dem Lehrer angehört, das vergessen sie gerne und setzen alle die schönen Dinge auf ihre eigene Rechnung. Dadurch aber, daß man sie über alles und jedes urtheilen läßt, werden sie zu vorlautem, keckem Absprechen fast provocirt und alle Regungen der Bescheidenheit unterdrückt, und so gefährdet das Gymnasium selbst den schönsten Nutzen der alten Sprachen, „jene strenge, Dünkel und falsche Einbildung frühzeitig niederhaltende Zucht des Geistes, welche kein anderer Unterricht ersetzen kann" (Schelling bei Otto S. 9).

Solchen Folgen gegenüber wird es gerathen sein, die Aufgaben lieber zu niedrig als zu hoch zu stellen; denn ein Schüler, der etwa auch Größeres leisten könnte, nimmt dadurch keinen Schaden; die in ihm ruhende Kraft geht nicht verloren, sie kann sich außerhalb der Schule einen Spielraum suchen und die späteren Stadien werden es an schwierigeren Forderungen nicht fehlen lassen; die Schüler gewöhnlichen Schlages aber sollen nicht in die Lage gebracht werden, daß sie das von ihnen Verlangte mit eigenen Mitteln zu leisten verzagen müßten. „Je leichter diese Uebungen gemacht werden, desto besser gedeihen sie" (Herder, nach Hopf a. a. O.).

Zu schwer für die jugendliche Kraft sind nach meinem Dafürhalten alle Aufgaben, welche umfassende Studien oder ein gereiftes Urtheil überhaupt und insbesondere ein Urtheil über die höchsten Angelegenheiten der bürgerlichen und religiösen Gemeinschaft oder über abstracte Gegenstände aus der Wissenschaft vom Wahren und Schönen voraussetzen. Ein Jüngling soll weder gelehrt noch weise sein, er soll beides erst werden durch Lernen, Erfahrung und Nachdenken. Man gebe also auch dem Primaner nur Aufgaben beschränkten Umfangs, deren Stoff er in kurzer Zeit bewältigen kann, und verlange keine Abhandlungen, zu denen er eine Menge Bücher gelesen haben muß**);

*) Vergl. was über die dadurch hervorgerufene Selbstüberschätzung Schleiermacher sagt, nach Schnitzer Päd. Vierteljahrsschr. 1849, S. 532.

**) Ich kann mirs nicht versagen, aus dem bekannten Brief Niebuhrs an einen jungen Philologen (Lebensnachr. über B. G. Niebuhr II, 204) eine Stelle anzuführen, welche mir Vieles

politische und sociale Fragen, welche alle über den Horizont des Schülers hinausliegen, bleiben fern; über religiöse Fragen verlange man nur so viel, als jeder Schüler, der den Unterricht wohl benützt hat, geben kann; eben so begnüge sich der Lehrer der philosophischen Disciplinen, wo solche in dem Lehrplan der Anstalt vorkommen, mit verständiger Reproduction des im Unterrichte Besprochenen. Verlangt er Anderes, so wird es entweder trivial sein, vielleicht bei aller Verstiegenheit, oder abgeschrieben, in beiden Fällen werthlos (Beispiele s. bei Franke a. a. O., welcher nach Anleitung der veröffentlichten Programme vieler Gymnasien und gedruckter Aufgabensammlungen die vielen Fehlgriffe bei der Stellung der Aufgaben nachweist; im Negativen bin ich durchweg mit ihm einverstanden).

Es ist eine schöne Sache um die Wissenschaft, wo sie hingehört; aber auf das Gymnasium gehört sie, so lange dieses auf die Universität vorbereiten soll, nicht; vorarbeiten soll es ihr, nicht vorgreifen, damit der Jüngling nicht durch die abstracten Begriffe, mit denen er verkehrt, mit Wind angefüllt, der Weisheit satt, ehe er sie recht gekostet hat, die Hallen der Wissenschaft betrete. (R. v. Raumer deutet in der Z. f. G. W. mit ernsten Fragen darauf hin, daß die kritische Altklugheit, mit welcher manche Studirende an den Auditorien der philosophischen Facultät vorübergehen, ihren Grund auch darin haben könnte, daß die Gymnasien theilweise ihre Bestimmung verkennen, vorbereitende Schulen für das Studium der Wissenschaften auf Universitäten zu sein.) Zuläßig scheinen mir dagegen Fragen aus der praktischen Moral, z. B.: „Worin unterscheiden sich Demuth und Bescheidenheit, Sparsamkeit und Geiz", namentlich wenn sie controvers sind, z. B. „über die Nothlüge" oder auch (nach Döderleins Rath a. a. O. S. 206), „ist die Dankbarkeit eine Tugend?" statt einer Declamation über die Dankbarkeit; bei solchen Fragen gilt es das sittliche Urtheil zu leiten und zu berichtigen.

Was ich von der Philosophie im allgemeinen gesagt habe, das möchte ich insbe-

zu sagen erspart: „Du hast über die römischen Colonieen und ihren Einfluß auf den Staat zu schreiben unternommen. Es ist aber ganz unmöglich, daß du von den römischen Colonieen auch nur einen halbrichtigen Begriff haben kannst, und um von ihrem Einfluß auf den Staat zu reden, müßtest du nicht nur in die römische Verfassung Einsicht haben und die römische Geschichte genau kennen, sondern Politik und Geschichte der Politik verstehen, welches alles noch unmöglich ist. — Noch weniger paßt der zweite von dir erwähnte Gegenstand für dich ... Die Philosophie der Jünglinge bestand im Alterthum bis zu einem weit reiferen Alter als das deinige, im schweigenden Hören, im Bestreben zu begreifen und zu lernen. Du kannst die Facta nicht ordentlich wissen, noch weit weniger aber ein allgemeines Raisonnement, wenn wir auch das Wort philosophisch schenken, über ganz einzelne, großentheils problematische, anstellen. Lernen, mein Lieber, gewissenhaft lernen: immerfort seine Kenntnisse prüfen und vermehren: das ist unser theoretischer Beruf für's Leben, und er ist es am allermeisten für die Jugend, die das Glück hat, sich dem Reiz der neuen intellectuellen Welt, welche ihr die Bücher gegeben, ungehindert überlassen zu können. Wer eine Abhandlung schreibt, er mag sagen, was er will, macht Anspruch zu lehren, und lehren kann man nicht ohne irgend einen Grad von Weisheit, welche der Ersatz ist, den Gott für die hinschwindende Jugendseligkeit giebt, wenn wir ihr nachstreben. Ein weiser Jüngling ist ein Unding. Auch sage man nicht, daß man solche Ausarbeitungen für sich selbst macht, um einen einzelnen Gegenstand zu ergründen. Wer es in dieser Absicht thut, handelt verkehrt und schadet sich. Fragmentarisch schreibe er sich nieder, was er durchdacht hat; er setze sich nicht hin, um beim Schreiben zu denken. Wer in ein gerundetes Ganze bringen will, was auch nicht den Schatten einer Vollendung haben kann, weder innerer noch äußerer, der setzt sich in die allergrößte Gefahr, sich mit Schein und Oberflächlichkeit zu begnügen und eine sehr schlechte und verderbliche Fertigkeit im schlechten Schreiben anzunehmen. Heil dem jungen Baum, der in gutem Boden und günstiger Lage gepflanzt, von sorgsamer Hand in geradem Wuchs erhalten wird und kernhaftes Holz bildet! Fördert übermäßige Bewässerung seinen Wuchs und ist er schwach und weich, den Streichen des Windes ohne Schutz und Haltung ausgesetzt, so wird sein Holz schwammig und sein Wuchs schief für seine ganze Lebensdauer."

sondere auch auf einen ihrer schwierigsten Theile, die Wissenschaft vom Schönen, anwenden. Dem Jüngling Schönes, wo möglich das Schönste vorzuführen und dies zu thun mit jener ungeheucheiten Bewunderung, welche da, wo sie aus dem Innern hervorleuchtet und höchstens in ein paar Worten, ohne Deduction, sich kund giebt, bei der empfänglichen Jugend die gleiche Empfindung weckt, das ist die Sache des Lehrers. Der Sinn für das Schöne wird durch Anschauung gebildet und genährt; ein Jüngling, der viel Schönes gesehen, gehört, gelesen hat, wendet sich vom Unschönen ab, hat keine Freude am Gemeinen; eine Jungfrau, die von deutscher Literatur nur wenig, aber das Trefflichste kennt, hat einen geläuterten Geschmack und kann an schalen Romanen schon deswegen, weil sie ihren Schönheitssinn beleidigen, kein Wohlgefallen finden. Darum beschäftige man den Geist der Jugend nur mit solchen Werken der Kunst, welche es verdienen, ihr wohlzugefallen, man führe sie in ihr Verständnis ein, lasse sie sinnend und fühlend sich in sie versenken und enthalte sich dann, selbst viel Worte darüber zu machen, oder viel Worte darüber von ihnen zu verlangen. Insbesondere mäkle man nicht an Werken dieser Art und rufe nicht die großen Geister der ferneren oder näheren Vergangenheit vor den kritischen Richterstuhl jetziger Weisheit.

Die allgemeinen Begriffe der Aesthetik sind für den 17—18jährigen Jüngling zu schwierig, er kann sie nicht verstehen, verstehen sage ich, nicht nachsprechen; sie fördern aber auch weder das Verständnis eines Kunstwerks, noch die Freude daran in seiner Seele. Die Regeln der Technik für die einzelnen Kunstformen mag man ihm, wenn er hinreichende concrete Beispiele kennt, am Einzelnen nachweisen (vgl. Schott a. a. O. S. 199—202). Diesem gemäß halte ich es noch weniger für geeignet, wenn man eigene Aufsätze von den Jünglingen verlangt, in welchen sie jene abstracten ästhetischen Begriffe handhaben, das Schöne zergliedern, den Werth eines Kunstwerks oder gar den Werth eines Dichters beurtheilen sollen. Sie sind hiezu incompetent, und wenn man dennoch ein solches Urtheil von ihnen verlangt, so wird die gewöhnliche Folge davon keine andere sein, als daß sie irgend ein fremdes adoptiren, dabei aber sich in ein gemachtes Pathos hineinsteigern und sich der ästhetischen Schönrednerei befleißigen, um desto bälder bei dem Stadium des blasirten Nil admirari anzukommen. Gewiß „die Freude der kritischen Betrachtung" ist kein Ersatz für den frischen und vollen Genuß an der Sache selbst. Ein weit später, aber aus dem Grunde reicher Anschauungen aufgehendes Bewußtsein über die tieferen Gesetze des Schönen ist mehr werth, als ein verfrühtes, von außen erborgtes, welches kein inneres Fundament hat und allen Unsegen der Unwahrheit mit sich führt.

Was nun ferner das Verhältnis der verschiedenen Formen von Aufsätzen zur Kraft der Schüler betrifft, so gehören alle sogenannten freien Arbeiten, d. h. diejenigen, bei welchen gegebene Anschauungen und Vorstellungen durch eigene Geistesthätigkeit in neue, nicht gegebene Verbindung gebracht oder neue Gedanken und Gedankenverbindungen durch die Kraft des Geistes geschaffen werden sollen, natürlich zu den schwierigeren Formen. Gehen wir auf einzelne, bisher nur im Vorbeigehen berührte, näher ein.

Charakteristiken historischer oder poetischer Personen können auch von den vorgerückteren Schülern bloß in dem Falle verlangt werden, wenn sie nur eben darin bestehen sollen, das im Unterricht Vorgekommene zusammenzufassen; je mehr dabei die verschiedenen Seiten eines Charakters in innere Verbindung gebracht und auf einen Mittelpunct bezogen werden sollen, desto mehr gehen sie über die Grenze der natürlichen Befähigung der Gymnasialjugend hinaus. Ich stimme dem Urtheil von Bone bei, der (nach Franke S. 8. 9.) sagt: es müße ein hochgebildeter Geist sein, der über den Charakter einer echt dramatischen Person einen Aufsatz machen wolle, und weiter: „Der gründliche Geschichtsforscher wird es am besten wissen, wie viel er bedarf, um einen Charakter zu zeichnen, und wo und wie weit ihm solches zusteht. Zu Schulaufsätzen eignen sich geschichtliche Charakterschilderungen nur dann, wenn dieselben nichts weiter sein sollen, als biographische Skizzen oder eine Zusammenstellung hervor-

ragender Tugenden und Verdienste. Aehnliches gilt von den oft so beliebten geschichtlichen Parallelen, wo dieselben sich auf die eigentlichen Charaktere, und nicht bloß auf die äußeren Erscheinungen, Handlungen und Umstände beziehen."

Aehnlich verhält es sich mit denjenigen Aufgaben, nach welchen die Ansichten eines Schriftstellers über gewisse Gegenstände (des Herodot über das θεῖον φθονερόν, des Tacitus über den Werth der Prophezeiungen ꝛc.) aus seiner Darstellung nachgewiesen werden sollen; die Zusammenstellung und Subsumtion des Einzelnen unter gewisse Kategorien ist nicht allzu schwer, die Ableitung aus einem geistigen Centrum hingegen überschreitet die Kraft der bei weitem meisten Schüler.

Die umgekehrte Operation ist es, wenn eine allgemeine Wahrheit gegeben ist, die in ihre Momente auseinander gelegt und in concreten Beispielen aufgezeigt werden soll. Ist die vorgelegte Wahrheit einem dem Jünglingsalter geläufigen Vorstellungskreis angehörig, so ist dies eine zweckmäßige, für junge Leute mit lebhafter Einbildungskraft ansprechende Uebung. Verlangt freilich der Lehrer, daß die Schüler eine Erzählung als Beleg für eine Wahrheit erfinden sollen, so können gerade die gewissenhaftesten unter ihnen vergeblich sich abarbeiten; erleichtert er es, wie dies manche Lehrer der mittleren Stufen gerne thun, durch Nennung einer Anzahl von Wörtern, die in der Erzählung zu verwenden sind, so giebt er ihnen hiemit meistens nur Räthsel zu errathen. Sprüchwörtliche Wahrheiten eignen sich oft besser, wenn man sie in Fragesform verwandelt (z. B. Machen Kleider Leute?). Die Alten wandten sie besonders gerne in der Form der Chrie an, d. h. als Ausführung einer auf eine bestimmte Person zurückgeführten Sentenz oder Anekdote (z. B. a. Rückerts Wort: „Ein Gottesmann ist ohne Schwert ein Held, ein Gottesmann ist ohne Schild ein Trost"; b. Diogenes cum malo moratum puerum vidisset, pædagogum ejus baculo percussit), wofür die regelmäßige Dispositon folgende war: 1) der Satz selbst mit dem Lobe des Auctors; 2) erläuternde Umschreibung; 3) Begründung; 4) Gegensatz; 5) Gleichnis (Anführung eines ähnlichen Falles aus einem andern Kreise); 6) Beispiel; 7) Zeugnisse (Anführung von Sprüchwörtern, Aussprüchen ausgezeichneter Männer ꝛc.); 8) Schluß (Wiederholung mit Anwendung). Eine sehr beachtenswerthe Anleitung dazu für die lateinischen Arbeiten enthält das Buch von Seyffert: Scholæ latinæ II.: „Die Chrie, das Hauptstück der alten Schultechnik 1857". Es scheint in der That, daß diese Form der freien Arbeiten wenigstens in Prima gepflegt zu werden verdient, da sie „der unsteten Reflexion bestimmte Gesichtspuncte, der Beweisführung einen geregelten Gang giebt und das abstracte und concrete, das analytische und synthetische, das logische und rhetorische Element in harmonische Verbindung setzt."

Es kann ferner die Form gegeben sein und die Aufgabe darin bestehen, einen anderen, als den ursprünglichen Inhalt derselben anzupassen (Imitation, Nachbildung), schon bei einzelnen Sätzen, wie der Versuch in der Classe jedem zeigen wird, zuweilen eine nicht leichte Aufgabe, bei größeren Ganzen ziemlich schwierig, dennoch aber, sofern der neue Inhalt bekannt ist, eine zweckmäßige Uebung (Günther a. a. O. S. 95).

Nicht so unbedenklich ist die entgegengesetzte Aufgabe, bei gegebenem Inhalt die Form zu verändern (Umbildung), insofern, was immer vorausgesetzt werden muß, die ursprüngliche Form gut ist; denn Form und Inhalt gehören bei dem Erzeugnis eines tüchtigen Schriftstellers unzertrennlich zusammen und eine Veränderung der Form ist dann im besten Fall willkürlich, im gewöhnlichsten eine Verschlechterung. Nur die Umbildung eines altclassischen Stücks, d. h. eine freie Uebersetzung ist eine unbedingt nützliche Uebung, besonders die schwierigere Art, wenn man nach einem selbstgefertigten Auszug einige Zeit nachher ohne Benützung des Originals dieses herzustellen sucht (nach dem Beispiel von Franklin bei Günther, S. 97). Dagegen die Umsetzung eines deutschen Gedichts in Prosa halte ich für eine nicht sehr empfehlungswerthe Aufgabe, die dazu noch, wenn sie gut gelöst werden soll, so schwierig ist, daß man sie nur den fähigsten Schülern zumuthen kann, für die es dann doch Besseres zu thun giebt.

Verwandlung von Prosa in Verse ist noch wenlger jedermanns Ding, fordert besonderes Formtalent und muß deshalb jedenfalls freigegeben werden; metrische Uebersetzungen aus den Alten mag man den Begabteren empfehlen. Aehnlich verhält es sich mit der dialogischen und Briefform, wiewohl es doch häufiger ist, daß eln begabter Schüler eine Erzählung in Gesprächsform, als daß er sie in metrischer gut wiedergiebt. Von Einigen wird die Restitulrung umgestellter deutscher Verse empfohlen, was bei der lateinischen Versification eine nothwendige Vorstufe ist, bei der Muttersprache aber schwerlich gleichen Werth für die Kraftübung hat (vgl. Döderlein Reden S. 251). Bringt ein fähiger Jüngling unverlangt eigene poetische Versuche, so wird der Lehrer wohl daran thun, diese nicht mit zu großer Nachsicht zu beurtheilen, sondern dem Schüler durch Hinweisung auf die strengen Gesetze der Kunst, die auch das Genie nicht ungestraft verachtet, ein hohes Ziel vorzuhalten; steckt ein Schiller in dem Jungen, so erweist er lhm durch Anwendung des scharfen Messers gegen die üpplgen Auswüchse eine Wohlthat; ist es ein bloßer Dichterling, so wird es besser sein, seiner Kraft eine andere Richtung zu geben. „Die Palme, sagt man, wächst nur üppiger und gewaltiger unter dem Gegendruck elner Last." Wie heilsam war für Byron die scharfe Kritik seiner Jugendversuche lm Edinburgh Review (wahrscheinlich von Brougham)!

Eine weitere Hauptregel ist: die Aufgaben müßen so gewählt sein, daß ihre Ausführung durch Schüler passend erscheint. Nicht jedem ziemt jegliches zu sagen; was wir vom Katheder, von der Kanzel herab gerne hören, das wldert uns aus dem Munde eines Schülers an; also keine Themen, wobei der Schüler versucht wird, ln belehrendem oder ermahnendem Ton zu sprechen, zu predigen oder zu moralisiren. Jede eigentliche, auf ein praktisches Ziel hinstrebende Rede halte ich für unpassend; bei fingirten Reden aber werden sich die meisten Schüler für den Mann, aus dessen Geist heraus sie sprechen —, wie für den großen Moment, ln den sie sich versetzen sollen, selbst zu klein vorkommen (vgl. Hiecke, S. 270). Seine Empfindungen aber behält der Jüngling überhaupt am besten für sich, damit sie nlcht, wenn sie ans Licht treten, durch Frost und Mehlthau Schaden nehmen. Das Gefühl ist die erwärmende und treibende Kraft im Innern des Menschen; da soll es bleiben, von da aus das ganze Wesen durchdringen; aber kund thun soll es sich mehr lm Handeln als im Reden. So ist es beim gesunden Menschen, so hielt es in alter Zeit der Deutsche. Die modernen Deutschen haben in dieser Beziehung schlimme Zeiten durchgemacht, die Thränenüberschwemmung der Wertherperiode, die Mittelalterbegeisterung der Romantiker, die Europamüdlgkeit und der Weltschmerz, und die schöne Literatur hat sich eifrigst bemüht, unsere Jugend seufzen und sich unglücklich fühlen zu lehren. Das ist der Jünglinge wie der Mädchen unwürdig. Ein sentimentaler Jüngling wird im Leben zwischen Hammer und Ambos viel wahrscheinlicher zu Brei zerschlagen, als zu Stahl gehärtet werden; einem Schüler, der von seinen guten Gesinnungen und Vorsätzen anders als in kürzesten Worten spricht, trauen wir nicht; die Empfindungsblüten ln das Herbarium der Aufsätze gelegt können nicht anders als verdorren. Also weg mit den Aufsatzthemen, welche zu sentimentalen oder moralisirenden Ergüssen Veranlassung geben*); sie sind geeignet, alles wahre Gefühl zu erkälten, wo nicht zu ertödten; weg mit ihnen auch aus den Mädchenschulen! Gott hat dem weiblichen Herzen den Reichthum seiner Gefühlswelt verliehen, daß es das heilige Feuer hüte, nicht daß es damit spiele oder Eitelkeit treibe. Und wie nahe liegt die Gefahr der Verleitung zur Unwahrheit! Der Schüler soll Gefühle aussprechen und möchte Beifall damit gewinnen; sie sollen also schön und edel seln, damit sie dem Lehrer gefallen; was er nicht wirklich empfindet, muß er sich anempfinden; das führt geradewegs zur Heuchelei, zur Phrasenjagd und Verschrobenheit.

*) Moratisirende Aufsätze erinnern an die einer hinter uns liegenden Zeit angehörigen Tagebücher, „jene moralische Buchführung, bei der ein frisches, fröhliches Wollen von ganzem Herzen und ganzer Seele nicht gedeihen kann" (Wiese, die Bildung des Willens. 1857).

Weils ihm noch nicht „Ernst ist, was zu sagen", ist er gezwungen, „Worten nachzujagen". „Nicht zu billigen sind also Aufgaben, wie: Gedanken und Empfindungen bei dem Anblick der Blumen; Anrede an den Mond, die Sonne, die Nacht ꝛc. Wir würden auch Briefe nicht aufgeben, in welchen der Schüler veranlaßt wird, ein erkünsteltes Gefühl auszusprechen, z. B. Beileidsbezeugungen, Trostschreiben ꝛc." (Franke S. 15, Hiecke S. 257. 263), ebensowenig „Vorsätze eines Abiturienten beim Bezug der Universität", aber nicht, weil solche Betrachtungen dem Jüngling zu nahe liegen (Döderlein, 50 Themata, I. S. VI), sondern weil er seine Gelübde am besten in sein Herz verschließt.

In den nicht seltenen Fehlern bei der Wahl der Themen, welche wir im Bisherigen besprochen haben, ist ohne Zweifel die Aeußerung Hülsmanns (S. 4), daß die ganze Frage über den deutschen Unterricht nicht sowohl eine methodische, als eine sittliche sei, einem wesentlichen Theile nach gegründet, und diese Seite der Sache ist es hauptsächlich, welche in meinen Augen den Rath motivirt, lieber diesseits der Grenze der Möglichkeit stehen zu bleiben, als sie zu überschreiten. Ich weiß es wohl, daß Schulmänner, auf deren Ansicht und Beispiel kein geringes Gewicht zu legen ist, den entgegengesetzten Rath geben, daß z. B. Döderlein (a. a. O. S. 245) seine Abneigung gegen die Themen ausspricht, welche den Schüler in seinem alltäglichen Kreise halten, und mit Jean Paul räth, den Lehrling und Zögling zu behandeln, als wäre er ein oder zwei Jahre älter, als er wirklich ist*); ich glaube auch, daß das letztgenannte Verfahren zuweilen gute Früchte tragen kann und die nach dem Obigen gefürchteten schlimmen Folgen nicht jedesmal eintreten, oder auch, wenn sie wirklich eintreten, doch nachher wieder überwunden werden können, weil manche Naturen einmal unverwüstlich sind; aber ich glaube auf der anderen Seite und in Uebereinstimmung mit vollkommen glaubwürdigen Gewährsmännern, daß jene schlimmen Folgen schon oft wirklich eingetreten sind, und sehe dies als entscheidend an.

Das Uebrige läßt sich kurz abmachen. Es wird zu rathen sein, mit dem Gebiet, aus welchem die Themen genommen sind, soweit die oben geltend gemachten Rücksichten es zulassen, abzuwechseln, damit die verschiedenen Individualitäten der Schüler und die verschiedenen Seiten der Geistesentwicklung ihre Berücksichtigung finden und der Lehrer um so mehr Gelegenheit habe, seine Schüler kennen zu lernen. Aus demselben Grunde soll man hin und wieder (nicht regelmäßig, „denn Wahl macht Qual") den einzelnen Schülern überlassen, eine Aufgabe nach ihrer Neigung für sich vorzuschlagen. Die Correctur (vgl. d. Art. Aufgaben) sei mild und schonend in Bezug auf den Inhalt, soweit er dem Schüler Schwierigkeiten machen konnte, erkenne den Fleiß und die Treue an, ohne auf sogenanntes geistreiches Raisonnement irgend Werth zu legen, und weise nur die Selbstüberhebung in ihre Grenzen, dagegen sei sie streng gegen logische und grammatische Fehler (mit Anwendung kurzer, aber dem Schüler bekannter Zeichen). Rücksichtlich der Orthographie ist Weitherzigkeit zu empfehlen, wenn nicht sämmtliche Lehrer einer Anstalt bis ins Einzelnste die gleichen Grundsätze verfolgen und sich dabei mit den Hauptschulbüchern in Uebereinstimmung befinden, damit nicht der eine Lehrer das tadle, was der andere lehrt. Auch in stilistischer Beziehung darf man nicht den gleichen Maßstab an alle legen, damit die verschiedenen Naturen sich nicht allzu sehr eingeschnürt sehen; dabei aber werde Einfachheit und Natürlichkeit des Ausdrucks als die erste und höchste Tugend empfohlen, hohler Bombast und rhetorische Unwahrheit ohne Nachsicht verfolgt. „Denke dir, was du sagen willst, mit der größten Bestimmt-

*) So sind denn unter den Aufgaben, welche D. in seiner Schrift „50 Themata, disponirt für den Schulgebrauch, Lieferung 1. 1857" mittheilt, allerdings einzelne, welche ich nicht stellen möchte, z. B. über den Anfang von Schillers Kampf mit dem Drachen; die allermeisten aber erscheinen auch von meinem Standpunct aus so wohlgewählt, mit trefflichen Dispositionen, daß ich glaube, dies kleine Büchlein wird dem prüfenden Lehrer manche bogenreiche Sammlung aufwiegen.

heit, deren du fähig bist, und fasse es in den anspruchslosesten Ausdruck", räth Niebuhr seinem jungen Philologen. Viele vollgeschriebene Seiten gelten nie als ein Vorzug, eher umgekehrt. Die Censur sei öffentlich, gebe aber keinen dem Gelächter Preis. Eine Bearbeitung der Aufgabe durch den Lehrer selbst werde nachher vorgelesen; er wird in diesem Fall den Grad ihrer Schwierigkeit um so leichter richtig beurtheilen.

Endlich wird es meiner Ansicht, wie ich sie entwickelt habe, consequent sein, wenn ich glaube, daß sechs größere Aufsätze nebst einigen kleineren im Schuljahr vollkommen genügen; bei den jüngeren Schülern können es nur kleinere sein, aber desto mehr.

In dem Bisherigen ist enthalten, in welchem Sinn der Satz, daß die Aufsätze ein Maßstab und Spiegel der Gesammtbildung seien, für mich gilt: man erkennt aus ihnen, was ein Schüler über einen gewissen Gegenstand an Kenntnissen und Gedanken zur freien Verfügung hat und wie weit die Fähigkeit, klar zu denken, zu unterscheiden, seine Gedanken zu ordnen und richtig und angemessen darzustellen, in ihm entwickelt und geübt ist, und das ist immerhin wichtig genug; aber ich warne bei dem Ausdruck „Gesammtbildung" vor dem Misverständnis, als wäre eine fertige Bildung damit gemeint, da ja nur bei dem reifen, erwachsenen Menschen von Bildung als dem Ergebnis des Bildungsprocesses die Rede sein kann, und weise, was den Werth dieses Maßstabs betrifft, auf die Erfahrung hin, daß manchmal gerade die reicheren und tieferen Naturen langsamer zeitigen, geraume Zeit schwerfällig sind und die Schätze ihres Innern erst später erschließen und verwerthen können, während ein seichter Kopf nicht verlegen ist, sein bischen oberflächliches Wissen in gefälliger Form zur Schau zu legen (vgl. Thierfch a. a. O. S. 445; Mützell Z. f. G. W. 1849. Mai, S. 388: Malim equidem indisertam prudentiam quam stultitiam loquacem. Cic.) *)

Ich sollte nun vielleicht noch über die Literatur der Handbücher berichten; allein deren Zahl ist Legion und ich muß darauf Verzicht leisten. Hopf, dessen Angaben zuverläßig sind, sagt (a. a. O. S. 22), die Hauptquellen für die späteren seien Schallers Magazin für Verstandesübungen, Falkmanns Methode der Stilübungen und Heinsius Teut. Vielleicht die reichste von den neueren, das oben angeführte Handbuch von F. J. Günther, enthält nicht weniger als 2600 Aufgaben, unter denen sehr viele sind, deren jede eine ganze Gruppe enthält, aber auch viele, die er nur für den Gebrauch der Gegner seiner eigenen Ansichten aufgenommen hat. Da nach unserem Dafürhalten jeder Lehrer die auf sein Fach sich beziehenden Aufgaben selbst zu übernehmen hat, diese aber aus dem Unterricht hervorwachsen müßen, so ist ihre Wahl zu sehr von individuellen Verhältnissen bedingt, als daß sich ein tüchtiger Lehrer an irgend ein Handbuch halten dürfte, wenn ihm auch jedes von den besseren manchmal einen nützlichen Fingerzeig geben kann. **K. A. Schmid.**

Aufsätze in der Volksschule. Ein Unterrichtsgegenstand, welcher erst der neuern Volksschule angehört. War ja doch sogar das Schreiben überhaupt in der alten Volksschule bei weitem nicht allgemein — in Württemberg z. B. erst im Jahre 1730 in die Mädchenschule — eingeführt, und bestand, so weit es getrieben wurde, nur im sogenannten „Schönschreiben" und in der Fertigkeit, Buchstaben abzumalen und Wörter abzuschreiben. (Vgl. württ. Schulordnung v. 1559 und 1582. „So dann das Kind ziemlich wohl lesen kann, sollen die Schulmeister alsdann dasselbe mit Schreiben unterrichten und die Vorschriften in ein sonder Büchlein, so das Kind dazu haben soll, ihm verzeichnen, und sich befleißen, gute deutsche Buchstaben zu machen, und sollen darob halten,

*) Döderlein sagt (a. a. O. S. 1, 245): „Wenn ein Schüler gedankenarm erscheint und sich so fühlt, so ist das nicht immer eine Wirkung der Sterilität; nicht selten ist es das Zeichen eines tieferen Geistes und Gemüths oder wenigstens einer achtungswerthen Schüchternheit. Tritt dann seiner Zeit eine innere Veranlassung an die Stelle der bloßen Uebungsaufgabe, dann fehlt es nicht, Verbaque provisam rem non invita sequentur;" vgl. oben S. 331 die Note.

daß die Kinder zu ihren Schriften auch sondere Büchlein haben und dieselben ihnen mit Fleiß examiniren, was für Mangel an der Form der Buchstaben, Zusammensetzung und Anhenkung derselben und dergleichen, ihnen tugendlich untersagen und freundlich desselben berichten und wie es sich darin bessern soll, anzeigen und in solchem Unterweilen die Hand führen.") Nur langsam vermochte sich die Volksschule über diese niedrige Stufe zu erheben. (Man vergleiche z. B. noch das preuß. Gen.-Landschul-Reglem. v. 12. Aug. 1763 §. 19 in Neigebaur, das Volksschulwesen in den preuß. Staaten 1834. Rönne I. S. 673 u. 65. Einigen Fortschritt bezeichnet die württ. Schulordnung von 1782: „Denen, die im Schreiben sich bereits gefaßt haben, kann unterweilen etwas aus dem Gedruckten abzuschreiben oder vom Dictiren nachzuschreiben oder zuletzt auch aus eigenem Kopf etwa einen auswendig gelernten Spruch zu Papier zu bringen aufgegeben werden, damit sie nicht nur nachzumalen, sondern selbsten etwas zu schreiben lernen, wie dann auch wohl gethan, wenn sie von freien Stücken einen Brief an Eltern oder christliche Freunde mit guter Manier zu schreiben angehalten und ihnen dazu die gehörige Anleitung, wie sie anzufangen und zu schließen haben, gegeben wird"). Aber mit der erfolgenden Entwicklung des Volksschulwesens und der Steigerung der Forderungen an die Bildung des Volks am Ende des 18. und im Anfang des 19. Jahrhunderts mußte nun auch in natürlichem Zusammenhang das Ziel des „Schreibens" in der Volksschule höher gesteckt und in der Fähigkeit schriftlicher Darstellung der Gedanken gesucht werden. Wozu hätte auch alle jene niedrige Hand- und Fingerfertigkeit im Hervorbringen von Buchstabenformen taugen sollen, wenn sie nicht irgendwie der Mittheilung geistiger Vorstellungen dienstbar wurde und in Verbindung mit der erstrebten deutschen Sprachbildung trat. Daher die entsprechende Steigerung der Aufgabe der Volksschule in den betreffenden Schulordnungen. (Vgl. z. B. die württ. Schulordnung v. 1810, §. 33: „Zu den Unterrichtsgegenständen der Volksschule gehört 3) deutscher Sprachunterricht, als Anleitung zum richtigen Sprechen und Schreiben und zur Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck der Gedanken, theils durch einigen Unterricht in den nöthigsten grammatikalischen Regeln, theils und hauptsächlich durch mündliche und schriftliche praktische Uebungen"; und die hessische Schulverordnung v. 9. Jan. 1835 §. 29 und 32: „Unterrichtsgegenstände — — 3) Schön- und Rechtschreiben mit Anwendung auf die im gemeinen Leben am häufigsten vorkommenden schriftlichen Aufsätze. — — Die Anleitung zum schriftlichen Gedankenausdruck, verbunden mit faßlichen Belehrungen über das Wichtigste aus der Sprachlehre, muß wenigstens insoweit erfolgen, als solche zur Förderung der Sprachbildung und zum Verständnis der Schriftsprache überhaupt, zu nützlicher Selbstbeschäftigung in der Schule und zu einer einfachen und verständlichen Abfassung der im gemeinen Leben am häufigsten vorkommenden Aufsätze und Ausfertigungen unentbehrlich ist.") Ebendamit war aber der Anstoß zur Verfolgung eines neuen Bildungsziels für die Volksschule gegeben, mit der auch mancherlei Irrwege und extreme Bestrebungen nicht fehlen konnten. Man begann mit den sogenannten „Stilübungen" sich das Ziel nach Stoff und Form bald zu hoch, bald falsch zu stecken und schlug für Erreichung desselben sehr verkehrte Wege ein, während im Ganzen und Großen die Leistungen den sublimen Erwartungen und dem Aufwand der Kraft nichts weniger als entsprachen. Es konnte auf diese Weise ein Rückschlag nicht ausbleiben, den Rudolf v. Raumer in der Geschichte der Pädagogik seines Vaters Karl v. Raumer III., 2 (1852) bezeichnet, sowie in Verbindung mit seinen sonstigen Ansichten über deutschen Sprachunterricht Ph. Wackernagel im 4. Theil seines bekannten Lesebuchs. Vgl. auch die nüchterne Auffassung in Gräfe Volksschule. 2. A. 1850. II. S. 526. Was jedoch in neuerer Zeit die ganze Thätigkeit auf diesem Felde in eine gesundere Richtung brachte und ihr die wesentlichste Förderung verschaffte, das war — neben der Reform des Sprachunterrichts — die Möglichkeit der Anlehnung derselben an das allmählich in immer weitern Kreisen als wesentliches Lehrmittel der Volksschule anerkannte Lesebuch. Darum bezeichnet seine Einführung auch einen beachtenswerthen Fortschritt

in der methodischen Entwicklung unseres Gegenstandes. Mit ihm war der richtige Ausgangspunct und die unentbehrliche Unterlage für alle Uebungen in der schriftlichen Darstellung gewonnen und die Möglichkeit gegeben, diesem Unterricht die naturgemäße Entwicklung, die leichtere Durchführbarkeit und die fruchtbare geistbildende Vielseitigkeit zu verschaffen, wie wir dies ohne Frage u. A. namentlich den tüchtigen Bestrebungen eines Fr. Otto und Kellner (vgl. Otto, Anleitung, das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunct eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln, 5. A. Erfurt, Körner, 1857. Aus den Kellner'schen Schriften heben wir hervor: Sprachstunden, enthaltend einen Leitfaden für den sprachl. Unterricht in den Mittel- und Oberabtheilungen der Volksschulen. Leipzig, Hartknoch, 1857.) verdanken.

Gehen wir näher auf die Sache selbst ein, so kann vor Allem darin, daß die Volksschule sich ihrer Aufgabe nach dieser Seite des Unterrichts hin mehr als früher bewußt geworden ist, im allgemeinen nur eine wesentliche und wichtige Vervollständigung der ihr zukommenden Thätigkeit erkannt werden. Dies Urtheil steht fest. Faßt man dabei mehr die praktischen Gesichtspuncte in's Auge, so muß gesagt werden: wozu alle auf mechanische Buchstabenbildung verwendete Mühe ohne Erreichung eines höheren Zwecks, die allein jener innern Werth verleihen kann? Auch ist ferner klar, daß erst mit der Ausbildung des schriftlichen Gedankenausdrucks dem auffassenden Element des Unterrichts die nothwendige Ergänzung durch das darstellende Element zur Seite tritt und daß ohne jene ein wesentliches Stück der Controle für richtiges und klares Verständnis des Mitgetheilten der Schule fehlt. Dasselbe Resultat ergiebt sich, wenn die Idee der Sprachentwicklung selbst in's Auge gefaßt wird; denn diese erstreckt sich nicht bloß auf Sprachverständnis, sondern auch auf Sprachfertigkeit. Beurtheilt man die Frage mehr von dem Gesichtspunct allseitiger geistiger Bildung überhaupt, so werden unter dem Streite der Meinungen folgende Sätze sich als unbestreitbar herausstellen: 1) Der Zug des menschlichen Geistes, welcher vom Bezeichneten (Gedanken) zum Zeichen (Wort) geht, ist ganz verschieden von dem, welcher vom Zeichen zum Bezeichneten (also auch beim Lesen vom Worte zum Verständnis des damit gegebenen Begriffsinhalts) geht, wie denn auch Einsicht in die gegebene Sprache und den vorliegenden Ausdruck ohne Gedanken- und Sprachfülle und ohne Darstellungskraft bestehen kann und vielfach besteht. Es liegt jeder der beiden Richtungen die Befriedigung eines eigenthümlichen geistigen Bedürfnisses zu Grunde, das einemal des Bedürfnisses in einen gegebenen Gedankenkreis einzudringen, das andremal Gedanken zu fixiren und mitzutheilen. Auch sind die dabei in Anspruch genommenen Geistesthätigkeiten innerlich different; dort mehr analytisch und vom Conereten zum Abstracten, hier mehr synthetisch und vom Abstracten zum Conereten fortschreitend, dort mehr activ, hier mehr receptiv. Es kann eben darum auch in der geistigen Bildung die Pflege der einen Seite die der andern nie ersetzen. 2) Für die Gedankenentwicklung selbst bietet die Darstellung der Gedanken und insbesondere die schriftliche Darstellung gegenüber der mündlichen noch den eigenthümlichen Vortheil, daß durch die Verlangsamung des Processes, sowie durch die Rücksicht auf die äußere Fixirung der Gedanken, der (sprechende und) schreibende Schüler genöthigt wird, die Gedanken mehr zu concentriren, klarer zu gestalten und zweckmäßiger und lichtvoller anzuordnen.

Mit allen solchen allgemeinen Erörterungen ist nun aber freilich die wirkliche Lösung der Frage von den Aufsätzen in der Volksschule noch wenig gefördert. Bedarf das Volk überhaupt der Uebung in der schriftlichen Darstellung? ist nicht bei seinem Thätigkeitskreis die Bildung für den mündlichen Verkehr die Hauptsache und kann nicht eben deswegen von der erstern beinahe ganz Umgang genommen werden? Diese Frage erhebt sich um so mehr, als die großen Schwierigkeiten, die dem Unterrichte gerade auf diesem Gebiete entgegentreten und in äußern und innern Verhältnissen begründet sind, sich nicht verkennen lassen, eben darum auch einen erklecklichen Erfolg der Thätigkeit des

Volksschullehrers zum voraus sehr zweifelhaft machen. Die Massenhaftigkeit der Kinder, die Beschränktheit der Unterrichtszeit, die vielfachen Hindernisse, welche schon der Erreichung einer mechanischen und orthographischen Schreibfertigkeit im Wege stehen, die vielfache Noth mit Schreibmitteln, die Differenz des Mundartlichen und Schriftsprachlichen, die geistige Unbeweglichkeit der Kinder aus den untern Volksclassen, der ihnen eigenthümliche Mangel an Drang und Muth zum Ausdruck und anderes vereinigen sich, um den Gedanken an möglichste Beseitigung dieses Unterrichts als eines wahren Lehrerkreuzes nahe zu legen. Allein wenn in allen diesen Uebelständen schon an und für sich noch kein Grund liegt, eine in sich selbst natürliche und vernünftige Forderung ganz zu umgehen, so tritt die letztere in ihrer Bedeutung noch stärker hervor, sobald die Stellung und das praktische Bedürfnis des Volks in unserer Zeit scharf in's Auge gefaßt wird. Denn es wird im Hinblick darauf wohl unläugbar sein, daß der sich von Jahrzehnd zu Jahrzehnd nach Lebendigkeit und Raumdimensionen unendlich steigernde Verkehr, in den alle Volksglieder hineingezogen werden, daß die Ausgleichung der steilen Kluft zwischen den Ständen, an der die Zeit arbeitet, die Befreiung der Volksmasse von den Zuständen einer beengenden bürgerlichen und socialen Bevormundung und ihre Theilnahme an dem gemeinsamen geistigen Gut der Nation — eine Steigerung der Fähigkeit, in den schriftlichen Verkehr einzutreten, gebieterisch verlangt. „Nichts hält die allgemeine Bildung, namentlich die Ausgleichung unter den Ständen so sehr zurück, als der weit verbreitete Mangel an Geschick im Gebrauch der Sprache," sagt Schleiermacher (Erziehungslehre, herausgeg. v. Platz. 1849. S. 469) und fordert eben deswegen auch für die Volksschule: „die Zöglinge sollen nicht allein auffassen, sondern auch produciren (d. h. im weitern Sinn: darstellen). An das logische Element der Sprache schließt sich also das Schreiben eng an; es muß die Fähigkeit entwickelt werden, die einfachen Gedanken auf richtige Weise durch die Schrift zu fixiren; daran schließt sich auf das leichteste der Gebrauch des Schreibens im gewöhnlichen Leben an" (ebendas. S. 434). Und mit Recht nimmt der ebenso denkende als erfahrene Schulrath Graffunder (Bemerkungen über die Behandl. des öffentlichen Unterrichts, gesammelt v. Fr. Otto. 1843. 1850. I, 97. 101. II, 119) das in der Uebung schriftlicher Darstellung liegende Element der Gedankenzucht und Ordnung auch für den Volksunterricht in Anspruch. „Eine Erlösung des Volks aus der geistigen Sklaverei, in welcher es noch dermalen befangen ist, da diejenigen, welche die Feder führen, in Wahrheit seine Herren sind, ist nur davon zu erwarten, daß das durch den bisherigen Volksunterricht wesentlich nur zum Lesen gebrachte Volk in ein schreibendes, d. i. seine eigenen Gedanken fassendes, betrachtendes, ordnendes Volk verwandelt wird."

Wenn auf diese Weise die Rechte unseres Unterrichts auf die Volksschule gewahrt sind und gegenüber der Unlust und Trägheit (Crüger, Sem.-Director und Prediger, über den Unterricht in der Muttersprache, 1846. S. 8: „die Meinung, es sei nicht möglich, in unsern Volksschulen, zumal den einclassigen, schriftlich sprechen zu lehren, ist entweder Selbstbelügung des Faulen, oder eitle Rede der Unwissenheit, verschuldeter oder unverschuldeter, und jedenfalls ein recht häßlicher Wahn") fortan zu wahren sind, so handelt es sich nun freilich nur desto mehr davon, diese ganze Thätigkeit innerhalb der durch die Natur der Sache und das Wesen des Volks gebotenen richtigen Maße zu halten und die Schwierigkeiten derselben durch die Hülfe einer zweckgemäßen Methode zu erleichtern.

Es läßt sich nicht leugnen, daß die Nichtbeachtung der erstern ausgesprochenen Regel unserem Unterrichtsgegenstande den empfindlichsten Eintrag gethan hat. Die für die schriftliche Darstellung in der Volksschule gestellten Grenzen lassen sich nicht ungestraft überschreiten. Sie betreffen aber theils das zu erstrebende Ziel, theils den zu behandelnden Gedankenstoff. Die Volksschule muß einmal zum voraus auf alle Versuche in der sogenannten „freien Darstellung" verzichten. Unterliegt diese Uebung schon für die höheren Schulanstalten vielfachen und ernsten Bedenken, so ist

es doppelt verkehrt, sie in die Volksschule auch nur von ferne einführen zu wollen. (Schon der erfahrene Harnisch in seinem Handbuch für das Volksschulwesen, 3. A. Breslau 1839. S. 414 sagt: „Der Mensch will erst gesättigt sein, ehe er zeugt. Ein Kind ist noch nicht kenntnissatt, sondern hungrig nach Kenntnissen. Es will deswegen lieber haben, als geben. Das „Seliger ist geben denn nehmen," setzt schon Reichthum voraus. Man muß deshalb gar geringe Forderung in dieser Beziehung an die Volksschule machen, da ja selbst Gymnasien auf diesem Gebiete keine großen Leistungen aufzuweisen haben. „„Woher Brod nehmen in der Wüste."" — und O. Schulz, Schulbl. für d. Pr. Brand. 1836. Heft 4: „Es giebt nichts verkehrteres, als eigene Gedanken und eigene Darstellung zu verlangen von Kindern, welche weder die eignen Gedanken zu beherrschen, noch in einer vorgeschriebenen Form zu bewegen wissen.") Und wenn Bormann in seiner sonst praktischen methodischen Anweisung zum Unterricht in den deutschen Stilübungen (3. Aufl. Berlin 1842) zu den verschiedenen Uebungsstufen auch noch eine Stufe der „freien" Darstellung, sei es nun nach Stoff oder Form, hinzutreten läßt, so kann dies nur in dem Sinne verstanden werden, daß die Schüler angeleitet werden müßen, auch solches niederzuschreiben, was nach Stoff und Form nicht vorher schon als gegeben unmittelbar vorliegt, sondern erst in freier Unterredung mit ihnen durchgesprochen worden ist. Aber irgendwie bekannt und durchgearbeitet muß alles, was die Schüler zu behandeln haben, unter allen Umständen sein.

Damit hängt das Andere zusammen, was über die Wahl des Stoffs zu bemerken ist. Dieser muß nicht bloß innerhalb des Gesichtskreises des Kindes überhaupt (auszuschließen alle Beziehungen auf verwickeltere Lebensverhältnisse, vgl. Dr. Jost, die Schule des freien Gedankenausdrucks in Rede und Schrift. Leipzig, 1853. S. 35 f.) fallen, sondern der Bildungsstufe, Denkweise, dem Charakter des Volkskindes als solchen entsprechen und ein natürliches Interesse für dasselbe darbieten, d. h. er muß volksthümlicher Art sein. Daraus ergeben sich insbesondere zwei Regeln. Es muß einmal streng darauf gehalten werden, daß er kein anderes als ein gegenständliches, objectives Gepräge an sich trage. Schon oft genug ist darauf hingewiesen worden, wie gefährlich es überhaupt ist, die Jugend aus der ihr so wohl anstehenden Naivetät herauszutreiben und sie zu nöthigen, ihr Inneres zur Schau zu legen. „Ein Kind, das diese Scheu gar zu leicht überwindet und in der Darlegung seiner Gedanken und Empfindungen sich gefällt, hat schon einen Theil seiner Kindlichkeit verloren, und es steht selbst in Gefahr, sich über sein Inneres zu täuschen, oder gar mit Gefühlen und Empfindungen ein unheimliches Spiel zu treiben." (Bormann, Wackernagel, Crüger a. a. O. — besonders für Mädchenschulen zu beachten!) Diese Rücksicht tritt aber doppelt gewichtig bei der Bildung des Volks ein, das nach der ganzen realistischen Richtung seiner Thätigkeit nichts weniger als zu Selbstreflexionen und Betrachtungen der Verhältnisse der Dinge und Ereignisse zur eigenen Person geschaffen ist und durch Anleitung zum „Raisonniren" in seiner gesunden Art nur zerrüttet würde. Daher müßen sich auch die schriftlichen Darstellungen, rücksichtlich ihres Inhalts, an Erlebtes, Geschehenes, Bestehendes, ebendamit vorherrschend an Erzählung und Beschreibung halten, welche Linie schon die Form der „Schilderung" überschreitet. Damit ist allerdings der Kreis der zu behandelnden Gegenstände nicht — unverständiger Weise — auf bloß sinnliche Stoffe zu beschränken, sondern so gewiß das Element des Volks die ganze wirkliche, lebensvolle, vom zersetzenden Denken nicht gespaltene Welt, mit allem Irdischen und Himmlischen, Körperlichem und Geistigem, Menschlichem und Göttlichem ist, so hat auch die innere Welt ihren Inhalt für die schriftlichen Uebungen zu bieten. Aber auch aus dieser kann der Stoff nur in der Form gegenständlicher und thatsächlicher, sei es nun rein concreter oder das Concrete zusammenfassender, eigener oder fremder Lebenserfahrungen, zur Anwendung kommen. Wie vortrefflich ebenhiezu die heilige Geschichte als gegenständliche Geschichte des menschlichen Herzens und Treibens taugt

und dem Volksschullehrer einen unerschöpflichen und unübertrefflichen Schatz für die Zwecke der Volksschule darbietet, darf nur angedeutet werden. Daneben wird die einfache Auslegung der Sprüchwörter, welche die Weisheit des Volkes auf der Gasse geschaffen hat, und ihre einfache Belegung mit thatsächlichen Beispielen eine vorzügliche Stelle einnehmen. (Sehr zu empfehlen für diesen Zweck: Härlin, Sprüchwort und Gotteswort. Deutsche Sprüchwörter mit Bibelsprüchen und kurzen Erklärungen oder Erzählungen. Stuttgart, 1851.) Damit ist bereits auch das Andere ausgesprochen, was bei der Wahl des Stoffs in's Auge zu fassen ist, nämlich, daß er in das Leben des Volks einzugreifen habe, daß er aus den Lebensinteressen desselben entnommen und dieselben irgendwie zu fördern geeignet sein müße. Eben deswegen ist es auch nicht am Platze, wenn die Volksschule in verkehrter Richtung auf eine sogenannte formale Bildung die willkürlichen Formen des schriftlichen Verkehrs, in denen nun einmal seine Thätigkeit sich bewegt und deren Kenntnis zum äußern Fortkommen in der bürgerlichen Gesellschaft nöthig ist, außer Acht läßt (vgl. Lüben, Anleit. zu Geschäftsaufsätzen, 1845; Muster u. Aufgaben zu Geschäftsaufsätzen u. Briefen. Meurs, Dolle), so wenig damit der Begriff des echt Praktischen und Nützlichen erschöpft ist.

Was sofort die bei der Schwierigkeit der Behandlung des Gegenstands doppelt wichtige Methodik desselben betrifft, so sind hier zum voraus einige sehr gewöhnliche schlimme Verfahrungsweisen ferne zu halten. „Man lehrt ein Kind in der Volksschule nicht schriftlich sprechen, wenn man drei und mehr Jahre es mit nichts dazu hin übt, dann Uebungen in der Orthographie anhebt und sich vorsetzt, alsdann zum Weitern zu schreiten, wenn dieses Richtigschreiben werde errungen sein. Bei solcher Lehrerprocedur schreitet dann die theure Schulzeit flügelschnell dahin, eben so schnell das Kind, ja um so eiliger, je mehr bei solchem Treiben ihm die Schule bitter geworden sein muß, zu ihrer Thüre hinaus. — Setzt der und der Lehrer zu den gedachten leeren Uebungen etwa noch ein Dictiren von Briefen, Quittungen u. s. w. hinzu und rühmt das als Aufsatzübungen, so ist des Unverständigen und Lächerlichen nur noch mehr gethan" (Crüger a. a. O., S. 12). Ebenso wenig aber wird die Fertigkeit, von der die Rede ist, dadurch erzeugt, daß man, ohne irgend welche Vorübungen der Kraft, in den letzten Jahren das Niederschreiben von Gedanken über einen Stoff ohne weiteres eben in Anspruch nimmt und damit bequem größere unangenehme Mühe von den Schultern des Lehrers auf die Schüler abzuladen sucht. — Dieser Unmethode steht als ebenso verwerflich die Uebermethode gegenüber, welche die Sache irgendwie durch Theorie, durch Belehrungen über Form, Gesetze, Ordnung der Darstellung fördern will, anstatt thatsächlich in die Uebungen selbst einzuführen. Am allerschlimmsten haben jedoch längere Zeit die falschen Anschauungen über die Methode des deutschen Sprachunterrichts und die Bedeutung des grammatischen Unterrichts für die Bestrebungen auf dem Gebiete der schriftlichen Darstellung gewirkt. Man wähnte die sprachliche Fertigkeit dadurch bedeutend zu fördern, daß man auf den untern Stufen des Unterrichts sein Augenmerk hauptsächlich richtete auf die Lösung von Aufgaben, die mehr oder minder formell nach bestimmten grammatischen Rücksichten gewählt waren. Sind solche Uebungen, wie sie namentlich Stern in seinen Schullesebüchern sehr in den Vordergrund stellt (z. B. Aufsuchung von Hauptwörtern, Verbindung von Zeitwörtern und Hauptwörtern in vorgeschriebenen Fällen, Verwandlungen der Zeitformen, Satzumkehrungen u. s. w.), für Einübung des richtigen Verständnisses von grammatischen und syntaktischen Formen auch von Werth, so engen sie doch für die schriftliche Darstellung den Schüler in viel zu gespannte Formen ein und erzielen, einseitig betrieben, nur gar nicht das gewünschte Resultat, indem die Gedankenentwicklung und die Erzielung des Muths, der Gewandtheit und Sicherheit für den schriftlichen Ausdruck auf der Grundlage des angewachsenen Sprachgefühls nothwendig zu kurz kommt.

Die richtigen methodischen Grundlagen sind vielmehr im allgemeinen

folgende: 1) So gewiß jeder äußere Ausdruck ein entsprechendes Innere voraussetzt, so muß ein tüchtiger Unterricht die Kraft der schriftlichen Darstellung vor Allem durch Anregung des Geistes, Erzeugung einer Denklust und frischer bewußter Anschauung der äußern und innern Welt begründen. Man vergewissere sich sodann vor jeder Forderung einer bestimmten schriftlichen Darstellung davon, daß der wesentliche Gedankenstoff vorhanden sei. Ist dies nicht der Fall, so müßten die Aufsatzübungen entweder zu einem unerträglichen Kreuz für Lehrer und Schüler werden, oder ein Eilen vom inhaltsleeren und farblosen Gedanken in das Wort, d. h. ein Breitschlagen des Gedankens in hohlen Reden mit sich führen. (Widrige Erscheinungen, namentlich in Mädchenschulen.) Damit diese Uebelstände vermieden werden, knüpfe man einmal so viel als möglich an wirklich Geschautes, Erlebtes oder an sei es reale, sei es ideale Lebensbilder in begrenzten Rahmen an. (Sprachliche Darstellungen auf der Grundlage der Schreiber'schen Gruppenbilder und der biblischen Bilder von Julius Schnorr.) Die einfache Beschreibung des hier Gesehenen wird gesteigert durch das Eingehen auf das Innere des Bildes, den Zusammenhang der Erscheinungen, den Verlauf derselben, die Beweggründe, Stimmungen der Personen, die sich in Gefühl, Haltung u. s. w. ausprägen. — Sodann halte man die schriftliche Darstellung in lebendiger, organischer Verbindung, wie mit dem ganzen übrigen Unterricht, so insbesondere mit dem Lesestoff im geistlichen und weltlichen Volkslesebuch. Es wird damit der doppelte Vortheil erreicht, daß der Schüler Stoff und mustergültige Formen für gebundene oder freie Nachahmung zugleich empfängt. Auch wird dadurch die Möglichkeit zu einer großen Vermannigfaltigung der Aufgaben gegeben (vergl. Otto), wie auf der andern Seite dadurch nun auch die schriftliche Uebung als Mittel zur Verarbeitung des unterrichtlich Behandelten und zur Controlirung derselben in den Unterrichtsorganismus sich einfügt. 2) Was sodann die schriftliche Darstellung selbst betrifft, so muß sie unterstützt werden durch fortgehende Uebungen in der mündlichen Darstellung und stetes Halten auf einen frischen, treffenden, fließenden Ausdruck; sodann durch energische Einübung der Fertigkeit des mechanischen Schreibens (Abschreiben — namentlich der Memoriraufgaben; Vortheile der neueren Schreibmethode von Heckmann in Mannheim) und die zweckgemäße Pflege des Rechtschreibens. Von den eigentlichen Sprachübungen sind dafür von besonderem Werth — rücksichtlich der Bildung eines Wortreichthums und Wortverständnisses — anschauliche Uebungen synonymischer und etymologischer Art; von Denkübungen die Versuche in logischer Zergliederung der Lehrstücke. 3) Was endlich die Ausführung der schriftlichen Darstellung anbelangt, so ist es, um in den Kindern den natürlichen Trieb dafür zu wecken, von Bedeutung, dieselbe im Geist in solche Verhältnisse zu versetzen, in denen die innere Theilnahme an der Lösung der Aufgabe von selbst rege wird. Von Werth hiefür ist eine lebendige Einkleidung derselben (vgl. Jost a. a. O., S. 32 f.), wodurch das Innere des Kindes in's Interesse an dem Gegenstande gezogen wird. (Von dieser Seite aus hat die Briefform manches Empfehlende.) Uebrigens bedarf es dessen, wenn nur der Stoff im allgemeinen zweckmäßig gewählt ist — nicht in allen Fällen, sobald nämlich die schriftliche Darstellung unter dem Gesichtspunct einer schulmäßig geforderten und in sich selbst natürlichen Rechenschaft über das Gelernte erscheint. Die Forderungen selbst dürfen das Maß der Kräfte in keiner Weise überschreiten, müßen in bescheidenen Grenzen sich halten (praktisch besonders das Schriftchen: Laukhard, Stilbüchlein. Darmstadt 1843.), insbesondere rücksichtlich der Stellung der Aufgaben klar und bestimmt lauten, aber dann auch rücksichtlich der Leistungen Pünctlichkeit, Sauberkeit, Ordentlichkeit in Anspruch nehmen. Was namentlich das Element des Mundartlichen betrifft, so kann demselben, so gewiß die Schriftsprache allein den allgemein nationalen und bürgerlichen Verkehr vermittelt, nicht der freie Raum gestattet werden, wie ihn z. B. Raumer und Wackernagel verlangen, wenn gleich der Frische, der Naivetät und der Derbheit des volksthümlichen Ausdrucks ein Recht zuzuerkennen und der eigenthümlichen Sprechweise des Volks manche Concession zu machen ist.

Die stufenmäßige Behandlung des Gegenstands wird sich auf dieser Grundlage in der Volksschule also gestalten: Untere Stufe. Niederschreiben des Memorirten, schriftliches Wiedergeben kleinerer biblischer Erzählungen, die vorerzählt und bis zur Geläufigkeit nacherzählt worden sind; ebenso anderer kleinerer Lesestücke, Beantwortung einfacher Fragen und Bildung kurzer abgerundeter Urtheile über behandelte Unterrichtsgegenstände, namentlich Lesestoffe. — Mittlere Stufe: Steigerung der Forderung nach Seite des Stoffs: größere Erzählungen; Beschreibungen von Gegenständen, — entweder auf der Grundlage logisch analysirter Lesestücke oder freier Betrachtung von lebendigen und im Bilde geschauten Gegenständen, nach einer Ordnung feststehender Gesichtspuncte (Art, Gestalt, Theile, Stoff, Lebensweise, Nutzen, Schaden u. s. w., vgl. Otto a. a. O., S. 75). Rücksichtlich der Form nun — auch Umwandlungen des Ausdrucks (Paraphrasen; Umformung der directen Rede in die indirecte, und umgekehrt: Darstellung des Stoffs in Gesprächsform), wobei aber die Verwandlung der poetischen Stoffe in prosaische Form in der Regel aus naheliegenden Gründen verwerflich ist. — Obere Stufe: Zum Früheren nun auch Beschreibungen aus dem innern Leben. Einfache Lebensbeschreibungen und Charakterzeichnungen (Bilder aus der Bibel und der Weltgeschichte) und Behandlungen einfacher Wahrheiten als Resultate kennen gelernter Thatsachen; Erörterung über Nutzen und Schaden der Gegenstände und Erscheinungen; sittliche Urtheile über Personen und Begründung derselben; einfache Sinnerklärung von Sprüchwörtern mit Hinweisung auf die entsprechenden Lebenserfahrungen. Betreffend die mehr schulmäßige Art der Uebungen steht dem denkenden und thätigen Lehrer eine große Mannigfaltigkeit derselben zu Gebot, je nachdem er die Kraft des Schülers mehr oder minder in Anspruch nehmen kann und will. Freiere Umbildungen mit wechselnder Form und verändertem Plan (z. B. Verwandlung einer Beschreibung in eine Erzählung: wenn die Natur und die Thätigkeit der Biene beschrieben worden ist [württ. Lesebuch Nr. 25], Erzählung des Schwärmens in der Form eines eigenen Erlebnisses; Umgestaltung des Stoffs nach veränderter Disposition und Gedankenfolge, Rückführung concreter Stoffe auf allgemeine Wahrheiten, z. B. der Fabel über „den alten Löwen" von Lessing), Rückbildungen des gegebenen Stoffes (Auszüge, Verkürzungen, Dispositionen und auf der Grundlage davon Reconstructionen); Ausbildungen (Erweiterungen und Ergänzungen, namentlich durch Eingehen in den Sinn und die Gedanken der handelnden Personen, detaillirtere Darstellung der Verhältnisse und äußern Umstände); Nachbildungen, (z. B. Beschreibungen von weiteren Naturgegenständen, Thieren ꝛc. nach der bei andern Beschreibungen gefundenen Gedankenordnung; Darstellung specieller Naturvorgänge nach dem Muster allgemeiner Darstellungen: Insectenverwandlung, Verwandlungen der Seidenraupe; Uebertragung von Fabeln auf allgemeine menschliche und geschichtliche Verhältnisse, wie der Fabel „der Fuchs und die Traube" auf das Thema: der Knabe und der mit Geschenken behangene Kletterbaum; der Fabel „der alte Löwe" auf Napoleon in St. Helena u. s. w.). Proben bei Otto, Jost, in Körner's prakt. Schulmann (Leipzig) und Leistners Archiv (Stuttgart).

Was nun aber freilich bei der besten Methode dem Lehrer der Volksschule als die größte Schwierigkeit und die sauerste Mühe zurückbleiben wird, das ist endlich die Controle und Correctur der gefertigten Arbeiten. Hier hilft weder ein Versuch, sich der Last zu entziehen, noch ein Murren und Klagen, sondern einfach die Treue, welche es lernt, auch dem gebotenen Unangenehmen im Pflichtgefühl sich gerne zu unterziehen. Damit jedoch der Lehrer sich seine Last nicht unnöthig erschwere, ist zu bemerken, daß je einfacher die Aufgaben und je vorbereiteter die Lösungen sind, desto eher eine gemeinsame und öffentliche Correctur eintreten — und je mehr dieselben im Zusammenhang mit dem gegebenen Lesestoffe sich halten, desto leichter auch eine Mithülfe von Seiten der Schüler stattfinden kann. Daß bei der Correctur selbst die Thätigkeit der Schüler dadurch, daß der Lehrer das Falsche bloß mit Zeichen andeutet und eigene Nachbesserung

verlangt, in Anspruch genommen werden muß, lehrt eine umsichtige Didaktik von selbst (vgl. d. Artikel „Aufgaben"). Eisenlohr.

Aufsätze, lateinische, s. Lateinische Sprache.

Aufsicht, s. Beaufsichtigung.

— —, Schulaufsicht, s. Schulregiment.

Aufsteigen, s. Versetzung.

Augenmaß, s. Sinnenübungen.

Augustinus (Aurelius), der größte Kirchenvater des Abendlandes, geb. zu Tagaste in Nordafrika 353, † als Bischof von Hippo 429. Des Mannes hohe Bedeutung, die ihm sowohl als dem Begründer der erst wieder im Protestantismus zu voller Anerkennung gelangten und fixirten, echt evangelischen Lehre von Sünde und Gnade, wie andererseits als einem Hauptträger der Idee einer einheitlich organisirten, mit höchster Auctorität ausgestatteten katholischen Kirche gebührt (weshalb er nach der einen Seite eben so sehr der Patron Luthers und der evangelischen Kirche, wie nach der andern der Patron des Katholicismus, ein specifisch katholischer Heiliger ist) — haben wir hier nicht näher zu erörtern; für Nichttheologen dient zu diesem Zwecke Neanders Schilderung im II. Bande seiner „Denkwürdigkeiten"; Böhringer, Kirchengeschichte in Biographien I. 3. S. 99—774; Hagenbachs Vorlesungen über die Geschichte der alten Kirche u. a. m. Was unserem Kirchenvater die Ehre einbrachte, auch von den Pädagogen beachtet, d. h. vornehmlich geschmäht zu werden — seine Lehre von der Erbsünde als einem von Adams Fall sich herdatirenden, durchs ganze Geschlecht sich forterbenden, in dem Gelüste sich kundgebenden sittlichen Verderben —: dies lassen wir als Lehre mit ihren pädagogischen Consequenzen hier ebenfalls noch bei Seite, da dem Dogma von der Erbsünde nach seiner pädagogischen Wahrheit und Bedeutung ein eigener Artikel gewidmet und dabei auf die augustinische Gestaltung dieser Lehre Rücksicht genommen werden wird. Gegenwärtige Zeilen dagegen haben nur den Zweck, namhaft zu machen, was sich in Augustins persönlicher Lebensentwicklung theils in allgemein pädagogischer Hinsicht, theils in Bezug auf die Geschichte der altchristlichen Erziehung und Schulbildung Bemerkenswerthes darbietet, und was uns, als Zug im Leben eines Mannes von solcher Größe, um so werthvoller ist, weil wir uns ein historisches Bild von der Pädagogik der altchristlichen Jahrhunderte fast nur aus solchen Zügen construiren können.

Zunächst ist es das Bild seiner vortrefflichen Mutter Monica, was den christlichen Pädagogen in hohem Grade interessiren muß: wie sie ihren noch heidnischen, aufbrausenden Gatten Patricius durch unendliche Liebe und Sanftmuth für das Christenthum zu gewinnen weiß; — wie sie in ihres Sohnes früheste Kindheit mit inbrünstiger und doch immer zarter Frömmigkeit die Saatkörner christlichen Lebens ausstreut, die auch unter jahrelanger Verschüttung dennoch nie erstarben und später so reichliche Frucht trugen; — wie sie Jahrzehente hindurch Kummer über Kummer um des Sohnes willen zu tragen hat, da er, feurig von Natur, von rasch auflodernder Sinnlichkeit, unruhig und unternehmend, auf schlimme Abwege geräth, gestachelt vornehmlich von zwei Leidenschaften, Ehrgeiz und Fleischeslust, und ihm selbst das Suchen nach Wahrheit zur Versuchung wird, indem er in der Manichäer Hände fällt; — wie sie aber nie abläßt, für ihn zu beten und zu hoffen, denn „der Sohn so vieler Thränen kann ja nicht verloren gehen" (dies sagte ihr nach Conf. III, 12. „ein gewisser Bischof", der Tradition nach Ambrosius, was aber chronologisch nicht denkbar ist, nach wahrscheinlicher Annahme der Bischof von Tagaste); — wie sie ihn, in die Heimat zurückgekehrt, mit einer Geliebten und einem Sohne (Adeodatus), wieder aufnimmt, sich selbst auch einer Schuld anklagend, weil sie sich seiner Schulbildung unter heidnischen Lehrern nicht widersetzt; — wie sie ihn als gefeierten Redner und Lehrer der Beredtsamkeit abermals von sich lassen muß, da er nach Karthago und Rom und, weil er nirgends Frieden findet, nach Mailand geht, wo ihn der heilige Ambrosius sowohl durch seine Rednergabe als durch die Macht seiner ganzen Persönlichkeit dergestalt fesselt, daß er

ſich endlich aus ſeinen manichäiſchen Thorheiten und aus ſeinem weltlichen Sinne losringt (aus jenen leichter als aus dieſem); — wie endlich die treue Mutter, die ihm dahin nachgegangen, ihn als einen neuen Menſchen wiederfindet, der ſich nach ernſter Vorbereitung in der Oſternacht 387 von Ambroſius taufen läßt. (An dieſen Moment knüpft die chriſtliche Sage die Entſtehung des ſogenannten ambroſianiſchen Lobgeſanges, des Te Deum, der jedoch älter und ohne Zweifel morgenländiſchen Urſprungs iſt; bei Auguſtins Taufe nämlich ſoll Ambroſius begeiſtert in die Worte ausgebrochen ſein: Te Deum laudamus, Auguſtin habe ebenſo zugleich dichtend und ſingend reſpondirt: Te Dominum confitemur, und ſo ſei der ganze Hymnus das Werk dieſes Moments geweſen, indem jedes Zeilenpaar auf gleiche Weiſe von beiden Männern inmitten der Gemeinde geſungen worden, bis Auguſtin mit in te domine speravi geſchloſſen habe, worauf Monica ihn mit den Worten bewillkommt habe: malo te christianum Augustinum quam imperatorem Augustum.) Ihres Lebens höchſten Wunſch hatte ſie erreicht; kurz darauf gieng ſie ein zur Ruhe. (Eine überaus anziehende Lebensſchilderung hat Ahlfeld gegeben in dem Schriftchen: Monica, ein Lebensbild; Hamburg, Agentur des rauhen Hauſes, 1853. 55 Seiten.)

So ſchön dieſes Bild chriſtlich-mütterlicher Liebe iſt, ſo düſter erſchien dem Auguſtin in ſeinen Mannesjahren ſein Jugendleben; helle glänzt daraus der Name der Mutter hervor, aber ſowohl was er im eigenen Herzen getragen und verübt zu haben ſich erinnert, als was die Lehrer an ihm thaten und nicht thaten, das ſtellt ſich ihm als lauter Sünde und Thorheit vor Augen. Von hohem pädagogiſchem Werthe ſind in dieſer Beziehung ſeine Bekenntniſſe (Confessionum libri X; die neueſte, ſehr ſchöne Ausgabe, beſorgt von K. v. Raumer, iſt 1856, Stuttgart bei S. G. Liesching erſchienen; in demſelben Verlag erſchien 1838 (3. Aufl. 1856) eine mit Geſchmack bearbeitete deutſche Ueberſetzung unter dem Titel: „Die Bekenntniſſe des heiligen Auguſtinus als ein Zeugnis chriſtlichen Glaubens zur Anregung einer tieferen Gottes- und Selbſtkenntnis“, aus dem Lateiniſchen übertragen von Georg Rapp). Schon in den erſten Regungen kindiſchen Eigenwillens erkennt Auguſtin (B. I. Cap. 7) die ſündige Begehrlichkeit und verfolgt die Züge der ſich aus dieſen Anfängen weiter entwickelnden Sünde durch alle Stadien hindurch bis zu den argen Verirrungen des Jünglings; überall kommt er zu dem Reſultat: „Iſt das kindliche Unſchuld? Nein, ſie iſt es nicht!“ (Oder Cap. 12: tantillus puer et tantus peccator!) Ueberall findet er, daß alle die Entſchuldigungen des jugendlichen Böſen nichtig ſeien, daß es wirklich die Luſt am Böſen, an der Sünde als Sünde ſei, was zum Thun des Verbotenen reize (B. II. Cap. 4 und 6.). Aber nie unterläßt er, auch der ſelbſt unter ſeinen Sünden ihn im Auge behaltenden göttlichen Liebe zu gedenken und ſie zu preiſen, daß ſie ihn darin nicht untergehen ließ. (B. III. Cap. 3: „Aber von ferne ſchwebte um mich dein treues Erbarmen; überall züchtigteſt du mich, in welchen Pfuhl von Schändlichkeiten ich mich auch warf“; B. II. Cap. 7: „Lieben will ich dich, Herr, danken dir und deinen Namen bekennen, daß du eine ſolche Sünde vergeben haſt; denn wem danke ichs, als deiner Gnade und Erbarmung, daß du meine Sünden ſchmeizteſt wie das Eis?“ B. III. Cap. 11: „Du reckteſt deine Hand aus der Höhe und rißeſt aus dieſer tiefen Nacht meine Seele, da für mich meine Mutter, deine Getreue, inniger zu dir weinte, als ſonſt Mütter ihre leiblich Todten beweinen. Sie ſah mich dem Glauben und dem Geiſte geſtorben, die ſie von dir empfangen hatte, und du erhörteſt ſie. Du haſt nicht verachtet ihre Thränen, womit ihre Augen die Erde netzten, wo ſie zu dir rief, o treues Erbarmen, und du erhörteſt ſie!“)

In der andern obengenannten Beziehung geben uns Auguſtins Jugenderinnerungen eine Zeichnung von der Bildungslaufbahn, auf die ſelbſt Chriſten, wenn ſie überhaupt eine wiſſenſchaftliche und ſtaatsmänniſche Bildung erlangen wollten, angewieſen waren, weil keine eigenen chriſtlichen Lehranſtalten beſtanden (die einzige Schule zu Alexandria, ſ. d. Art., reichte natürlich nicht für Abendland und Morgenland aus, und war, außer-

dem daß ihre urſprüngliche Beſtimmung eine andere war, zu Auguſtins Zeiten auch weit über ihre Blütezeit hinaus und ihrem Ende nahe). Nicht nur der Vater Auguſtins wollte einen Redner aus ſeinem Sohne machen, ſondern auch die Mutter wußte es nicht anders; ſo las er denn in der Schule heidniſche Schriftſteller, an denen ſeine Phantaſie ſich erhitzte; ein Schnitzer galt für ein viel größeres Verbrechen als ein ſittliches Vergehen. Zum Lernen habe man ihn anfangs zwingen müßen (B. I. Cap. 12); die erſten Penſen, Leſen, Schreiben, Rechnen habe er für Laſt und Qual gehalten (Cap. 13); aber als er leſen gekonnt, haben ihn die Mythen ſo ſehr angezogen, daß, wenn ihn jemand am Leſen derſelben verhindert habe, er darüber ärgerlich geworden ſei; nur das Spiel war ihm oft lieber, als ſolches Lernen. „Solchen Wein des Irrthums ſetzten uns die von ihm trunkenen Lehrer vor. Tranken wir nicht, ſo wurden wir geſchlagen und fanden keinen nüchternen Richter, um Hülfe zu ſuchen.“ Die Schuldisciplin erſcheint als eine ſehr rohe (B. I. Cap. 9: „Ich flehte zu dir, ſo klein ich war, mit nicht kleiner Inbrunſt — rogabam te parvus non parvo affectu —, du mögeſt mich in der Schule vor Schlägen bewahren. Und da du mich nicht erhörteſt, damit mich die ſcharfe Zucht weiſer mache, lachten die älteren Leute, ſelbſt die Eltern meiner Plagen . . . Ich erhielt Streiche, weil ich gerne Ball ſpielte und dadurch am Erlernen jener Kenntniſſe gehindert wurde, mit welchen ich in ſpäten Jahren noch häßlicher ſpielen ſollte.“ Dies bezieht ſich auf den höhern Curs in der Rhetorik, wo er lernen mußte, mit advocatiſcher Sophiſtik die Wahrheit behandeln und mishandeln. (B. III. Cap. 3: „Auch jene wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen, für ſo ehrenvoll gehalten, reizten mich nur im Hinblick auf die Proceſſe vor den Gerichten, wo man, je trüglicher, deſto löblicher ſich hervorthut; denn ſo verblendet ſind die Menſchen, daß ſie ihrer Verblendung ſich ſogar rühmen. [— Eo laudabilior, quo fraudulentior; tanta est caecitas hominum, de caecitate etiam gloriantium —]) Welchen Einfluß das Theater auf die Phantaſie des Knaben und Jünglings übte, ſchildert er B. III. Cap. 2. — Einen mächtigen Eindruck machte es auf ihn, als er an eine philoſophiſche Schrift von Cicero gerieth (B. III. Cap. 4); es erwachte das philoſophiſche Intereſſe in ihm, und merkwürdig iſt, wie dies in ihm ſogleich eine religiöſe Richtung nahm; der Durſt nach Weisheit, den Cicero in ihm geweckt, trieb ihn zum Gebet; und ſo ſehr ihn das Buch anzog, es fehlte ihm etwas darin: „Entzündet wurde ich von dieſer Schrift, nur dämpfte das meine Glut, daß Chriſti Name nicht darin war; denn nach deiner Erbarmung hatte mein junges Herz ſchon mit der Muttermilch den Namen meines Erlöſers, deines Sohnes, eingeſogen und werthgehalten, und auch das Gelehrteſte, Ausgebildetſte und wahr Geſprochene gewann mich nicht ganz, wenn jener Name ihm fehlte“ — eine Stelle von großem Gewicht, ein Bekenntnis, dem ſich viele ähnliche von Männern anreihen könnten, die allen Negationen Preis gegeben, lediglich durch dieſe mit der Muttermilch eingeſogene Liebe und Ehrfurcht gegen den Herrn, den ſie, auch wenn ſie factiſch ihn verließen, dennoch im Innerſten des Herzens nicht entbehren konnten, vor dem geiſtigen Verkommen bewahrt und zum Glauben zurückgeführt wurden.

Aus ſeiner ſpäteren Thätlgkeit haben wir nur noch eine Schrift zu erwähnen, die ſpeciell katechetiſchen Inhalts iſt: de catechizandis rudibus; eine Schrift, womit er einem jüngeren Geiſtlichen auf deſſen Bitte Anleitung zur Behandlung der Katechumenen ertheilt. Obwohl dieſe nicht Kinder, ſondern erwachſene Proſelyten waren, ſo enthalten doch Auguſtins Rathſchläge ſo viel Treffliches, daß heute noch, wer das Fach der Katecheſe ſorgfältiger ſtudiren will, an dieſer Schrift nicht vorbeigehen darf. Der ehemalige Erzbiſchof Gruber von Salzburg hat dieſe Schrift als Grundlage zu katechetiſchen Vorleſungen benützt (2te Aufl. Salzburg 1836). S. übrigens den Art. Katechetik.

Weniger bedeutend für die Geſchichte der Pädagogik, obwohl wenigſtens der Erwähnung werth, iſt es, daß wir von ihm eine elgene Schrift über die principia rhetoricae, eine andere de musica beſitzen. Mehr könnte es dem Zwecke der päd. Encykl. ent-

ſprechend ſcheinen, an die Einrichtung Auguſtins zu erinnern, die er als Biſchof von Hippo traf, um ſeinen Klerus zu einem klöſterlichen Leben zu vereinigen, ein Beiſpiel, das vielfach nachgeahmt wurde und allerdings auch als eine der geſchichtlichen Wurzeln zu betrachten iſt, aus welchen die Prieſterſeminare hervorgewachſen ſind; (vgl. darüber Theiner, Geſchichte der geiſtlichen Bildungsanſtalten, S. 10—15). Allein da die Zöglinge dieſes Inſtituts, wenn man ſie überhaupt ſo nennen kann, bereits Männer waren, und die Vorübungen derer, welche ſich darin erſt zum geiſtlichen Berufe tüchtig machen oder vielmehr erproben ſollten, lediglich in mönchiſcher Aſceſe beſtanden, ſo beſchränkt ſich die Wichtigkeit des Inſtituts auf ſeine kirchengeſchichtliche Bedeutung als Gründung des ſogenannten kanoniſchen Lebens. **Palmer.**

Ausbildung (vb. ausbilden, und beſonders reflexiv ſich ausbilden) bedeutet als pädagogiſcher terminus technicus im weſentlichen daſſelbe, was das Stammwort Bildung, mit dem es oft auch ganz ſynonym gebraucht wird, daher hier durchaus auf den betr. Artikel zu verweiſen iſt, an welchen ſich der gegenwärtige nur wie der Zuſatz dem Lehrſatze anſchließt. — Das Specifiſche des Begriffes der Ausbildung gegenüber von dem der Bildung, die Schattirung, welche die Zuſammenſetzung zu dem Grundbegriff hinzubringt, beruht theils auf dem, freilich nicht immer ganz conſtanten Sprachgebrauch (wie denn früher nicht ſelten das Compoſitum gebraucht wurde, wo der neuere Sprachgebrauch mit dem Simplex ſich begnügt), theils iſt ſie etymologiſch in der Vorſilbe „aus" begründet, welche hier wie in ähnlichen Zuſammenſetzungen (vgl. z. B. ausarbeiten, ausbauen, ausbeſſern, ausführen u. dgl., auch das lat. excolere, educare) das Hervorgehen der Erſcheinung aus dem inneren Weſen, die Bewegung vom implicitum zum explicitum, vom Anſich- zum Fürſichſein, von der Potenz zur Actualität, aber auch zugleich den Fortſchritt zu einer höheren Stufe, den Abſchluß eines Proceſſes, die Erreichung der Vollkommenheit, des non plus ultra bezeichnet (vgl. auch Baur, Erziehungsl. S. 3 über die Bedeutung der Vorſilben „aus" und „er"). So iſt Ausbildung theils = Herausbilden, Herausarbeiten oder (neutral) Herauswachſen des im Keim implicite Enthaltenen, Entwickelung eines Keims, Entfaltung einer Anlage, theils = Erreichung einer (relativ) vollkommenen Bildung, das relative Zum-Abſchlußkommen eines Bildungsproceſſes. Während Bildung „unterſchiedlich activ und paſſiv gebraucht wird, = Bildungsproceß und Reſultat dieſes Proceſſes, ein Werden oder ein Gewordenes": ſo überwiegt dagegen in Ausbildung die Bedeutung des Proceſſes, der Evolution, des Werdens und Wachſens von innen heraus; Ausbildung iſt die Bewegung oder Thätigkeit, durch welche eine Bildung, ein Gebilde zu Stande kommt.

Dieſer zunächſt ganz formale Begriff erhält nun aber ſeinen realen Inhalt theils durch das auszubildende Object oder Subſtrat, theils durch das angeſtrebte Ziel, das zu erreichende Reſultat des Bildungs- oder Ausbildungsproceſſes. Gebildet wird ein Stoff, oder ein Gegenſtand aus einem Stoff, — auf dem Gebiet der Pädagogik der Menſch, die Perſönlichkeit: das Kind zum Menſchen oder ans Kindern Menſchen zu bilden, aus einem natürlich beſtimmten Individuum eine ſittlich ſich ſelbſt beſtimmende Perſönlichkeit, iſt ja der ganzen Pädagogik Aufgabe und Inhalt. Dagegen iſt das Subſtrat der Ausbildung im phyſiſchen wie im geiſtigen Sinn immer etwas dynamiſches: eine Potenz, ein Keim, aus welchem die darin eingeſchloſſene Entwicklung ſich herausbildet, hervorarbeitet, um zu erſcheinender Realität, zum erreichbaren Grad der Vollkommenheit zu gelangen. So bildet — auf dem Gebiet der Phyſiologie, woher zunächſt der pädagogiſche Gebrauch des Worts abzuleiten iſt, — der Keim ſich aus zur Pflanze, das Ei zum Fötus oder auch eine Krankheitsdisposition zur Krankheit u. dgl. Object oder Subſtrat der Ausbildung auf geiſtig ſittlichem Gebiet iſt alſo die ganze ſeeliſche Dynamis, die Seelenvermögen oder die Seele als Inbegriff ihrer Vermögen, die ganze pſychiſche Naturanlage, und zwar dieſe in ihrer ganzen Vielſeitigkeit und generellen wie individuellen Beſonderung, wie ſie weſentlich und in jedem Menſchen in eine Fülle verſchiedener Kräfte, Vermögen, Anlagen, Fähigkeiten ſich ſpaltet, und wie ſie trotz

der Einheit der Menſchennatur doch in jedem einzelnen Individuum wieder qualitativ wie graduell eine verſchiedene iſt. Anlage und Ausbildung ſind correlate, entgegengeſetzte und eben darum ſich fordernde Begriffe: was in der Menſchennatur, was im einzelnen Individuum vom Schöpfer angelegt iſt, das kann und ſoll durch des Menſchen That, durch das was er ſelbſt zu ſeiner Ausbildung beiträgt, aber ebenſo durch Hingebung an erziehende und bildende Einwirkungen von außen herausgebildet, herausgearbeitet, und bis zu einem wenigſtens relativen Grad der Vollkommenheit hinaus- und hinaufgeführt werden. Während nun aber Bildung die Ausgeſtaltung der ganzen Individualität bedeutet, „die Ausgeſtaltung des ganzen innern Menſchen zu einer in ſich harmoniſchen Lebenserſcheinung“: ſo verhält ſich hiezu der Begriff der Ausbildung wie der Theil zum Ganzen, oder wie die auf die einzelnen Theile gerichtete Thätigkeit zu der Geſtaltung des Ganzen. Ausgebildet wird nicht der Menſch (wenigſtens iſt das keine gewöhnliche Ausdrucksweiſe), ſondern eine einzelne Seite oder Anlage deſſelben, oder der Menſch nach einer beſtimmten Seite oder Richtung hin. Aber auch nicht einmal die Ausbildung aller einzelnen Anlagen zuſammen würde dem Begriff der „Bildung“ in jenem höchſten Sinne des Wortes gleichkommen, ſofern die Bildung drei gleich weſentliche Momente in ſich begreift, — das der Ausbildung, Umbildung und Hineinbildung, das der poſitiven Entwicklung der gottverliehenen Anlagen von innen heraus, das der Bekämpfung, Beſchränkung und Ueberwindung des Niedrigen und Böſen in der Menſchennatur, Zucht, Erneurung, Wiedergeburt, — und endlich das der Aneignung der vorhandenen Bildungsſtoffe. Nur das erſte poſitive Moment, die Entwicklung der relativ guten Naturſeite des Menſchen, wird durch das Wort Ausbildung zunächſt bezeichnet, wenn gleich wie überall ſo auch hier eine poſitive Entwicklung ohne Ueberwindung der Gegenſätze und ein Wachsthum ohne Intusſuſception und Aſſimilation nicht möglich iſt. — Der Ausbildung *bedürftig* und *fähig* ſind aber alle die verſchiedenen Seiten und die verſchiedenen Grade menſchlicher Begabung. Keine Begabung iſt ſo ſchwach, daß ſie nicht durch Ausbildung könnte gehoben werden; es wäre denn, daß wie bei den mangelhaft Organiſirten irgend ein leibliches oder geiſtiges Organ ganz fehlte: wo kein Auge, da iſt freilich keine Ausbildung des Geſichtsſinns, wo kein Gehör, da iſt keine muſikaliſche Ausbildung möglich; aber auch ein Minimum von Anlage *kann* ausgebildet werden, und ſolang nicht wenigſtens ein Verſuch einer Ausbildung gemacht iſt, kann man nie wiſſen, ob eine Anlage fehlt oder bloß ſchlummert. Andrerſeits aber giebt es auch kein Maximum von natürlicher Begabung, ſei's im Ganzen, ſei's in einer einzelnen Richtung, das der Ausbildung entbehren könnte; ihrer bedarf auch das Talent, auch die relativ höchſte Potenz natürlicher Begabung. Ja es kann nichts verkehrteres geben als die vielverbreitete Meinung, als ob ein plus von Talent etwa zu einem minus von Fleiß und Gewiſſenhaftigkeit in der Ausbildung berechtige; im Gegentheil — je höher eine Begabung, deſto nöthiger die Ausbildung, theils damit wirklich das erreichbar Höchſte erreicht, theils damit die einzelne Anlage wie der ganze Menſch vor Verwilderung und Vergeilung bewahrt werde. Freilich, wo nichts angelegt iſt, da kann ſich auch nichts ausbilden: der Menſch kann ſich nichts geben, das er nicht empfangen hätte, und auch ſeiner geiſtigen Länge kann niemand eine Elle zuſetzen. Aber durch die Ausbildung erſt kommt heraus und tritt zu Tage, was des Schöpfers Hand in den Menſchen gelegt hat, wird geweckt was ſchlummert, gelangt zur Wirklichkeit und Wirkſamkeit, was zuvor bloße Möglichkeit war; die φύσις wird zur ἕξις, die Dynamis zur Energie, die Fähigkeit zur Fertigkeit, das Talent zur Virtuoſität; ja es iſt als ob die Potenz ſelbſt durch Uebung und Ausbildung noch könnte potenzirt werden, denn wer da hat, dem wird gegeben. Die Kraft wird geſtärkt und geſtählt, der geiſtige Beſitz intenſiv wie extenſiv geſteigert und gemehrt durch treue, zweckmäßige und ſtetig fortgeſetzte Ausbildung, während die reichſte und ſchönſte Begabung ein vergrabenes Pfund, ein todter Schatz bleibt, ja mehr und mehr abnimmt, vertrocknet, verkümmert und verdirbt, wo es den von Gott verliehenen Anlagen durch Schuld der Verhältniſſe an der rechten Ausbildung *fehlt*

oder wo der Menſch durch eigne Schuld daran es fehlen läßt. Denn beides muß immer beiſammen ſein — das Sichausbilden und Ausgebildetwerden, die Arbeit des Menſchen, die Einwirkungen von außen und die Wirkungen von oben. Die Ausbildung iſt ein activpaſſiver oder reflexiver Proceß (wie ja auch der Sprachgebrauch es andeutet), wobei die individuellen Anlagen entwickelt werden, indem ſie ſich ſelbſt entwickeln und umgekehrt. Mehr und mehr muß hiebei die Paſſivität in die Activität, die Receptivität in Spontaneität ſich umſetzen; die paſſive Ausbildung, welche Erziehung und Unterricht dem Menſchen angedeihen laſſen, muß von ſelbſt zur activen, zur Selbſtausbildung führen; dieſe hat aber keine Grenze als die des menſchlichen Lebens. Die Ausbildung ſchließt die Fortbildung in ſich, ohne mit ihr identiſch zu ſein. Inſofern iſt der Begriff der Ausbildung ein noch höherer als der der Erziehung und greift über das Gebiet der Pädagogik im engern Sinn hinaus, hinein in die Schule des Lebens. Wie der gereifte Jüngling, nachdem er erzogen iſt und ausgelernt hat, etwa auf Reiſen geht zu ſeiner „Ausbildung“: ſo geht überhaupt die Ausbildung fort, oder fängt im engeren Sinne, als active Selbſtbildung, da erſt recht an, wo die Erziehung aufhört. In dieſem Sinn hat z. B. Baur (Erziehungl. S. 86) die Ausbildung — doch wohl viel zu eng — definirt als „die fortdauernde Erziehung zwiſchen Mündigen.“

So erhält der Begriff der Ausbildung ſeinen Inhalt, ſein Maß und ſeine Begrenzung durch das ihm zu Grund liegende Subſtrat, die menſchliche Anlage. Der Art nach iſt ſie ſo verſchieden wie dieſe: jede einzelne Seite des menſchlichen Weſens kann und ſoll ausgebildet werden, die leibliche wie die geiſtige, die körperlichen Organe, Kräfte und Fertigkeiten, wie die intellectuelle moraliſche und äſthetiſche Seite des Menſchen, Verſtand und Willen, Geiſt und Herz, Geſchmack und Phantaſie, die Seite des Wiſſens wie die des Könnens, des Aneignens wie die des Schaffens, die großen und edlen Grundfactoren des höheren geiſtigen und ſittlichen Lebens, wie die niedrigeren aber dennoch unentbehrlichen Kräfte und Vermögen, die den Bedürfniſſen des praktiſchen Lebens dienen, oder jene ſcheinbar nur zum Luxus beigegebenen Fähigkeiten und Talente, die dazu beitragen, das Leben, das ſociale wie das Einzelleben, auszuſchmücken und zu verſchönern. Wer eine ſchöne Stimme, wer die Gabe des Witzes, wer ein Talent zur Mimik hat, der mag ſie immer ausbildend veredeln, wie ein anderer ſeine techniſchen Anlagen für die ſaure Werktagsarbeit des Lebens ausbildet, nur daß keiner die minder werthvolle Anlage ausbilde auf Koſten der werthvollen und daß er nicht über dem Ausbilden einer einzelnen Seite das Ziel aller Ausbildung aus dem Auge verliere.

Eben dieſes Ziel, der allgemeine und ſpecielle Bildungszweck, iſt es, wodurch der Werth der einzelnen Anlagen und ihrer Ausbildung erſt ſeine nähere Beſtimmung erhält. Die Ausbildung muß nicht bloß ein Subſtrat, ſondern auch einen Zweck haben, — ein Reſultat, das bei dem Bildungsproceß herauskommt, ein Ziel, worauf er hinausläuft. Dies iſt der terminus ad quem, wie die natürliche Begabung der terminus a quo des ganzen Proceſſes; dies iſt die teleologiſche, wie die Anlage die phyſiologiſche Begrenzung des Begriffs der Ausbildung — eben im Unterſchied vom Begriff der Bildung. Bildung iſt Selbſtzweck, die Ausbildung aber hat einen Zweck und ſoll einen haben, und taugt nur dann etwas, wenn ſie dieſem Zweck ſich unterordnet. Wer, herumtaſtend und experimentirend, bald dieſe bald jene geiſtige Kraft oder Anlage in ſich oder an einem andern ausbilden wollte, der würde zwecklos arbeiten, und darum auch reſultatlos. Wer ſich oder andere ausbilden will, der muß zuerſt wiſſen wozu? oder es muß wenigſtens im Verlauf des Bildungsproceſſes ein Punct kommen, wo er ſich dieſes Zieles, des allgemeinen wie des beſondern Berufes, für den er ſich ausbilden will, bewußt wird und dafür ſich entſcheidet. Schulen, Gymnaſien, Univerſitäten ſind und ſollen ſein Bildungsanſtalten, nicht Ausbildungs-, noch weniger Abrichtungsanſtalten, weil, auch bei der akademiſchen Fachbildung, nicht Einübung für das einzelne Fach, ſondern Bildung des ganzen Menſchen oder Fachbildung auf Grundlage allgemeiner Bildung ihr Hauptzweck iſt. Dagegen giebt es Anſtalten zur Ausbildung von Schullehrern, von Technikern,

von Diakoniſſinnen u. dgl., wobei eben die Tüchtigmachung für dieſen beſonderen Beruf, die Ausbildung für den ſpeciellen Zweck die Hauptſache iſt. Es iſt ja überhaupt der Beruf des Menſchen und daher auch der Zweck für die Ausbildung ſeiner Anlagen ein doppelter: der allgemeine, für alle weſentlich gleiche Menſchenberuf, und der ſpecielle, durch individuelle Anlage, Lebensſtellung und eigene Wahl bedingte Lebensberuf des Einzelnen. Jenem wie dieſem ſoll die Ausbildung dienen: Du ſollſt dich, d. h. deine individuellen Gaben und Anlagen ausbilden, um zu wahrhaft menſchlicher Bildung zu gelangen, um ein ganzer geſunder Menſch, eine geiſtigſittliche Perſönlichkeit, um tüchtig zu werden für Gottes Reich. Auf dem Weg nach dieſem Ziele giebt es nun freilich keinen Stillſtand, keinen Abſchluß, wenigſtens im Dieſſeits. Aber neben und innerhalb dieſes allgemeinen Menſchenberufs, für den jeder ſich fort und fort ausbilden ſoll, ſteht der beſondere perſönliche Lebensberuf, für den nun eben auch eine beſondere Ausbildung auf der Baſis der natürlichen Anlagen erfordert wird, damit der natürlichen Beſtimmtheit die berufsmäßige Beſtimmung und Richtung gegeben werde, damit die für den beſondern Beruf erforderlichen Kräfte geübt, Fertigkeiten angeeignet, Kenntniſſe erworben werden und ſo neben und in der allgemeinen Tüchtigkeit fürs Leben die beſondere Berufstüchtigkeit erwachſe. Eben in dieſer liegt dann der relative Abſchluß der Ausbildung für den Einzelnen: ſeine Ausbildung iſt vollendet, wenn er die für ſeinen beſonderen Beruf und für ſeine individuelle Lebensſtellung erforderliche geiſtige und ſittliche Tüchtigkeit erlangt hat. Freilich bezeichnet auch hier Ausbildung nur einen relativen, nicht einen abſoluten Abſchluß: theils weil ſchon die ſpecielle Berufstüchtigkeit niemals eine abſolut vollkommene, ſondern Fortbildung auch innerhalb des Berufs und für den Beruf jedem nothwendig iſt („man lernt nie aus" ſagt das Sprüchwort), theils weil über dieſem relativen und ſpeciellen Zweck der Ausbildung für den beſtimmten Beruf jederzeit noch der allgemeine und abſolute der Bildung zur Humanität, der Tüchtigmachung fürs Reich Gottes ſteht. Ein gebildeter Menſch kann einer ſein, ſoll ſogar jeder zu werden ſuchen in suo genere; es kann einer auch in einer beſtimmten Branche ſich vollkommen ausgebildet, ſeine Ausbildung abgeſchloſſen und vollendet haben; einen „ausgebildeten Menſchen" (Göthe) aber ſchlechthin oder eine „ausgebildete Menſchheit" (Fichte) giebt es im ſtrengen Sinne des Wortes nicht und nie, — ſondern nur eine größere oder geringere Annäherung an jenen pädagogiſchen finis bonorum, an jenes ſchöne Ideal und jene vielmisbrauchte Phraſe — die harmoniſche Ausbildung aller Geiſtesvermögen.

Als Ideal oder als kritiſches Correctiv muß dieſes Ziel der harmoniſchen oder organiſchen Ausbildung freilich bei jeder Ausbildung eines einzelnen Vermögens oder für einen beſonderen Zweck, dem Erzieher oder Selbſterzieher vorſchweben; ſonſt führt die Ausbildung zu demjenigen Reſultat, welches im eigentlichen und ſchlimmen Sinne des Wortes einſeitige Bildung heißt — Ausbildung einer einzelnen Seite oder Anlage des Geiſtes oder Ausbildung des Geiſtes nach einer einzelnen Richtung hin oder für einen ſpeciellen Zweck auf Koſten anderer ebenſo weſentlicher, wo nicht gar wichtigerer und höherer Seiten oder Richtungen, z. B. Ausbildung des Verſtandes auf Koſten des Gemüthes, Ausbildung der Phantaſie oder einer einzelnen Kunſtfertigkeit auf Koſten der geiſtigen und ſittlichen Ganzheit und Geſundheit, oder gar das bloß mechaniſche Beibringen einzelner äußerlicher Fertigkeiten ohne Rückſicht auf Recht und Werth der Perſönlichkeit — die Abrichtung, das gerade Gegentheil der Ausbildung (ſ. d. A.). Eben weil es im Weſen der allgemeinen menſchlichen wie der mannigfachen individuellen Beſchränktheit liegt, daß eine gewiſſe Einſeitigkeit der Ausbildung ſelten oder nie vermieden wird: eben darum iſt die Gefahr einer fehlerhaften und verderblichen Einſeitigkeit um ſo größer, und am größten gerade da, wo ein einzelnes hervorragendes Talent vielleicht bis zu relativer Vollkommenheit, zur Virtuoſität ausgebildet wird. — Als Scylla aber liegt neben dieſer Charybdis der einſeitigen Bildung — die oberflächliche Bildung, die Halbbildung, das „in omnibus aliquid, in toto nihil," jene bloß

äußerliche Aneignung oder Aufpfropfung gewiſſer vorgefundener Bildungsſchemen oder Bildungsreſultate, jene bloße Umkleidung eines innerlich rohen und ungebildeten Individuums mit den Formen und einem, andere Halbgebildete vielleicht blendenden Schein der Bildung, ohne die rechte Heraus- und Hineinbildung, ohne jene von innen nach außen gehende und wieder von außen nach innen ſich vertiefende treue und gewiſſenhafte Aus- und Durchbildung der gottverliehenen eigenen Begabung, und insbeſondere ohne jenes für alle Pädagogik unentbehrliche Moment der Zucht und Selbſtzucht des Geiſtes — eine „Bildung“ ohne Ausbildung, ohne Umbildung, ohne Durchbildung, aber gemeiniglich voll Einbildung. Während eine treue und beſonnene, gewiſſenhafte und zweckmäßige Ausbildung auf die geiſtige Kraft und Anlage ſelbſt ſtärkend und fördernd zurückwirkt, ſo kann dagegen ſolche einſeitige oder oberflächliche, halbe und hohle, Schein- und Afterbildung nicht anders als hemmend und ſtörend einwirken auf das geſammte geiſtige und ſittliche Leben, auf die Geſundheit des inneren Menſchen, wie in der Regel auch auf ſeine äußere Lebensgeſtaltung: ſtatt zu geſunder Entfaltung führt ſolche einſeitige und oberflächliche Ausbildung vielmehr zu krankhafter Misbildung, Verbildung und Verhunzung des Gottesbildes im Menſchen.

Je unklarer und ſchwankender in einer Zeit die Begriffe und Meinungen über das indefinitum und indefinibile der Bildung ſind, je verſchiedener und verworrener die Bildungsideale und Bildungszwecke wie die Wege und Mittel, um zu geiſtiger Ausbildung zu gelangen: deſto verbreiteter ſind jene drei pathologiſchen Grundformen krankhafter Bildung oder Ausbildung — die einſeitige, die oberflächliche Bildung und ihre Folge, die Verbildung —, deſto nöthiger iſt es aber auch, ſolchen Abnormitäten das Weſen wahrer, geſunder, normaler Ausbildung entgegenzuſtellen, was nun eben die Aufgabe der geſammten pädagogiſchen Wiſſenſchaft und Praxis ſein muß. **Wagenmann.**

Ausgelaſſenheit, Beſonnenheit, Muthwille, Neckerei. Ausgelaſſen ſein heißt ſich ſeinen in hohem Grade lebhaften Empfindungen hingeben, ohne ſich in den gebührenden Schranken zu halten. Es kann jemand in der Trauer ausgelaſſen ſein, wie in der Freude, in der Liebe, wie in dem Zorn. Göthe ſagt in ſeinem Leben: „Meine Natur, von hinlänglicher Kraft unterſtützt, ſchwankte zwiſchen den Extremen von ausgelaſſener Luſtigkeit und melancholiſchem Unbehagen“ (Weigand Syn. Wörtb. II, 341). Ein ſiegreiches Heer zeigt ſich oft ausgelaſſen in grauſamer Behandlung der Beſiegten. Die Kinder ſind ausgelaſſen bei ihren Spielen und Vergnügungen, wenn ſie ſich ſelbſt vergeſſen, die Grenzen von Zeit und Anſtand überſchreiten, auch wohl die Rückſicht auf ihre Geſundheit außer Acht laſſen, und nichts darnach fragen, daß ſie ihrer Umgebung läſtig werden, ihre Arbeiten verſäumen u. ſ. w.

Mit der Ausgelaſſenheit der Jugend iſt leicht Muthwillen verbunden, d. h. die Luſt, mit anderen Scherze zu treiben oder ihnen Streiche zu ſpielen, ohne darnach zu fragen, ob ſolche empfindlich ſind oder nicht. Man läßt der augenblicklichen Stimmung den Zügel ſchießen und fügt mitunter andern bedeutenden Schaden zu, ohne es gerade zu wollen. Der Muthwille wird zur Neckerei, wenn man darauf ausgeht, andere zu reizen oder in Verlegenheit zu bringen. Namentlich iſt der Witzige in Gefahr, ein Necker zu werden, wenn er ſich nicht frühe daran gewöhnt, ſeine Einfälle im Zaume zu halten, und ſich erſt zu beſinnen, ehe er ſpricht. Wie die genannten Fehler in einander greifen, beweiſt das lat. petulantia, welches ſie alle mehr oder minder bezeichnet. Vor ſolchen Verirrungen bleibt der Beſonnene bewahrt, denn er überlegt erſt, ehe er herausfährt zu reden, ehe er einen Entſchluß faßt oder zur Ausführung bringt. Er prüft, ob es gut oder böſe ſei, was er vorhat, anſtändig oder unanſtändig, er berechnet die Folgen und geräth nicht leicht in eine ſolche Gemüthsſtimmung, daß ihm das Abwägen von Gründen und Gegengründen unmöglich würde. Die Beſonnenheit iſt mehr dem ſpäteren Alter eigen, als der Jugend; doch ſoll dieſe dazu angehalten werden, wenn man ihr auch bei ihrer größeren Erregbarkeit unbeſonnene Streiche noch nicht allzu hoch anrechnen darf. Unnatur wäre es, von den Kindern bei ihren Spielen die Ruhe und

das regelrechte Verhalten zu verlangen, was man von Erwachsenen erwartet. Ihre Lebhaftigkeit reißt sie unwillkürlich zu Ueberschreitungen fort. Selbst muthwillige Streiche und Neckereien sind gerade bei lebhaften Temperamenten nur eine Kraftäußerung, welche der Erzieher wohl zügeln, aber nicht unterdrücken soll. Hebel ist in seiner Jugend ein so ausgelassener, muthwilliger Knabe gewesen, wie nur wenige seinesgleichen, und doch ein liebevoller, biederer Charakter geworden. Man beachte dabei die Erfahrung, daß „der Zunder des nicht gebrochenen, nicht geleiteten, sondern nur zurückgedrängten natürlichen Eigenwillens später so oft Funken fängt und zu Leben und Kraft verzehrenden Flammen ausschlägt. Schon Spener hat dasselbe als seine Erfahrung bezeugt, daß solche, die auch von erlaubten Ergötzungen wider Willen zurückgerissen worden, sobald sie der verdrießlichen Aufseher los, alsdann in ungleich unbändigeres und dissoluteres Leben gerathen, als andere, welchen eine ziemliche Freiheit von Jugend auf gelassen worden" (nach Dr. L. Wiese, die Bildung des Willens 1857). Bei Beurtheilung und Behandlung jugendlicher Ausgelassenheit möge also der Erzieher das Wort aus Göthe's Faust nicht vergessen:

„Doch sind wir auch mit diesem nicht gefährdet,
In wenig Jahren wird es anders sein:
Wenn sich der Most auch ganz absurd gebärdet,
Es giebt zuletzt doch noch 'n Wein."

(Baur, Erz.lehre 119). Wie sich von selbst versteht, soll mit dieser Bemerkung nicht behauptet werden, daß die genannten Ausbrüche jugendlicher Lebhaftigkeit vom pädagogischen Standpuncte aus gleichgültig übersehen werden dürften. Das ist ja eine Aufgabe des Menschen, daß er Herr bleibe seiner Gefühle und sich nicht denselben willenlos überlasse. Auch hier heißt es, wie man den Knaben gewöhnt in seiner Jugend, läßt er nicht davon, wenn er alt wird (Spr.Sal. 22, 6). Wenn man die kleinen Kinder bei ihren Vergnügungen nicht in Schranken hält, so werden sie sich als Jünglinge in wilderen Ausbrüchen der Ungebundenheit gehen, vielleicht selbst in männlichen Jahren sich noch manchmal von ihrer jeweiligen Gemüthsstimmung über Gebühr beherrschen lassen, daher die oft an Rohheit und Frevel grenzenden muthwilligen Streiche der heranwachsenden Jugend. Ausgelassene Mädchen verleugnen den weiblichen Charakter, wenn sie nicht zur rechten Zeit noch einlenken. Es mag wohl vorkommen, daß Mädchen dieser Art nach der Entwicklungsperiode umgewandelt erscheinen; „aber man kann die liebenswürdige, vollkommene Unbefangenheit im Betragen doch viel eher bei herangewachsenen Mädchen erwarten, die von frühester Kindheit an gewöhnt wurden, sich fein und sittsam zu benehmen, als bei denen, die man erst, als sie groß wurden, anhielt, ein zu freies, unschickliches Benehmen abzulegen" (Raumer G. d. Päd. III, b, 195). In Schulen und Erziehungsanstalten muß schon wegen des Verhältnisses der Zöglinge zu einander und um der zu handhabenden Ordnung willen den Uebertreibungen beim Spiel, den Ausbrüchen des Muthwillens, den Neckereien u. s. w. Einhalt gethan werden. Geschieht das nicht, so schleicht sich ein Geist der Zügellosigkeit und Ungebundenheit ein, welcher schwer zu überwältigen ist. Man gewöhne also die Kinder, sobald sie sich besinnen und überlegen können, daß sie mit Besonnenheit und Ueberlegung handeln. Wo es ohne Gefahr geschehen kann, mögen sie auch durch Schaden klug werden. Eine kleine Verwundung mit dem Messer und ähnliches giebt eine heilsame Lehre für die Zukunft, namentlich, wenn noch ein zeit- und sachgemäßes Wort daran angeschlossen wird (Beneke, Erzl. I, 168). Es wird auch sonst nicht an Veranlassungen fehlen, die Regel einzuschärfen: „Was du thust, bedenke das Ende; quidquid agis, prudenter agas et respice finem!" und den Erfahrungssatz zu beweisen: „Vorgethan und nachbedacht, hat manchen in groß Leid gebracht." Man gehe den Kindern mit Rath und That an die Hand, daß sie sich in den Ausbrüchen ihrer Freude mäßigen lernen, gebe ihren Gedanken zur rechten Zeit eine andere Richtung und schärfe das Pflicht-, Rechts- und Anstandsgefühl, damit dieses vor andern Gefühlen und Empfindungen den Vorrang behaupte. Man halte

ſtrenge darauf, daß der in der Ausgelaſſenheit ausgeübte Schaden möglichſt erſetzt werde und gewöhne die Kinder daran, daß es ihr Grundſatz werde: „Was du nicht willſt, daß man dir thu, das füg auch keinem andern zu.“ Kinder, die ſich bei den Spielen nicht zu mäßigen wiſſen, mögen eine Zeitlang von den gemeinſamen Spielen ausgeſchloſſen bleiben, damit ſie Beſonnenheit lernen. Unter Umſtänden kann dieſe Strafe über eine ganze Claſſe ausgeſprochen werden. Selbſt Rouſſeau ſagt bei Campe XV, S. 76: „Man gebe nicht zu, daß ſie (die Kinder) einen Augenblick in ihrem Leben keinen Zaum mehr kennen. Man gewöhne ſie, ſich mitten in ihren Spielen ohne Murren unterbrechen und wieder zu andern Beſchäftigungen führen zu ſehen.“ Baur a. a. O. 172. Wenn in einer Schule Muthwillen und Ausgelaſſenheit herrſchender Ton werden, ſo hat es mit Unterricht und Erziehung ein Ende. Einen ſolchen Geiſt zu bannen, müßen alſo die kräftigſten Mittel angewendet werden. Liegt die Schuld am Lehrer, wie es in dieſem Falle wohl gewöhnlich iſt, ſo hat er vor Allem bei ſich die Wurzel des Uebels aufzuſuchen und abzuſchneiden; liegt ſie aber in den Schülern, ſo müßen, wo kein anderes Mittel hilft, die Tonangeber, wenn es ſein kann, entfernt werden. Je mehr der Zögling zunimmt an Alter, deſto mehr ſoll er an der Tugend zunehmen, welche die Griechen ſehr bezeichnend σωφροσύνη nannten, d. h. der Zuſtand des Innern, wenn alle Geiſtesvermögen in geſundem normalem Zuſtande ſind und wenn der Kopf oben iſt, wie er ſein ſoll, wenn man mentis compos iſt, d. h. ſeiner Sinne mächtig, wenn man mit Beſonnenheit handelt. K. Strack.

Ausſchließung, Ausſtoßung eines Schülers, ſ. Schulſtrafen.

Austritt, Abgang (der Schüler) bezeichnet, wie „Entlaſſung“, den Act, durch welchen der Schüler aus der Schule ausſcheidet, mit dem Unterſchied, daß die beiden erſten Ausdrücke den Act darſtellen, ſofern er vom Schüler vollzogen wird und deshalb auch die Freiwilligkeit, der erſte ſogar die Eigenmächtigkeit in ſich ſchließen können; der Ausdruck „Entlaſſung“ aber faßt den Act auf als von der Schulbehörde vollzogen und kann daher von Seiten des Schülers auch ein unfreiwilliger ſein.

Stellt man dem Ende den Anfang gegenüber, ſo entſprechen ſich die Ausdrücke: Austritt und Eintritt, Entlaſſung und Aufnahme.

Die Begriffe „Austritt“ und „Abgang“ aber unterſcheiden ſich ſo: Beim Austritt, welchen Ausdruck eigentlich das Ausſcheiden aus einer Reihe oder aus einem Kreiſe und des Einnehmen eines Standpuncts außerhalb derſelben bezeichnet, denkt man zunächſt an das Ausſcheiden Einzelner, und zwar mehr, ſofern es außerhalb der gewöhnlichen Ordnung, aus beſonderen oft zufälligen Gründen, als ſofern es ordentlicherweiſe erfolgt. Der Ausdruck „Abgang“ aber, welcher nicht nur das Ausſcheiden bezeichnet, ſondern auch ſchon das Weitergehen, alſo das Beginnen einer neuen Bewegung in ſich begreift, wird eben deshalb von denen gebraucht, welche nach dem geordneten Laufe der Dinge und in Verfolgung eines beſtimmten Zieles aus dem bisherigen Kreis ausſcheiden und nun eine andere Richtung einſchlagen. Daher man dieſen Begriff vorzugsweiſe anwendet bei dem geordneten Ausſcheiden der Schüler in größerer Anzahl am Ende eines Curſes, wenn ſie zu einer andern Beſtimmung übergehen. Indeſſen wird dieſer urſprünglich richtige Sprachgebrauch nicht immer ſtreng feſtgehalten, und beide Ausdrücke findet man da und dort mit einander verwechſelt.

Was nun den ganz ungeordneten, eigenmächtigen oder muthwilligen Austritt betrifft, ſo iſt darüber nur zu bemerken, daß derſelbe ganz auf Gefahr des Austretenden geſchieht, der die daraus entſtehenden Folgen zu tragen hat. Die Schule an ſich hat kein Intereſſe, einen ſolchen Austritt zu verhindern, als ſofern der Austretende entweder zu Schadenerſatz oder zur Erſtehung einer Disciplinarſtrafe noch anzuhalten iſt. In beiden Fällen muß nöthigenfalls die Hülfe der außerhalb der Schule ſtehenden Obrigkeit angerufen werden. Eine Störung des Unterrichts, wie dieſer bei einem außerordentlichen Eintritt leicht denkbar iſt, iſt bei einem außerordentlichen Austritt nicht zu befahren. Vielmehr wird eher der Gang des Unterrichts und die Disciplin durch das

Ausscheiden solcher Schüler erleichtert, wie sie bei einem ungeordneten Austritt vorauszusetzen sind.

Jeder ordentliche Austritt aber, sei er der eines Einzelnen oder der Abgang ganzer Abtheilungen, wird von der Schulbehörde wahrgenommen und es giebt keinen solchen Austritt ohne Entlassung. Da dieser Begriff insofern mit dem der Entlassung, bei welchem übrigens auch noch anderes zur Sprache kommt, zusammenfällt, so verweisen wir in Betreff der Bedingungen und Form des Austritts auf den Art. „Entlassung", bei welchem diese Fragen passender behandelt werden. **Hirzel.**

Auswendiglernen, s. Gedächtnis, Memorirstoff.

B.

Bachanten oder fahrende Schüler, scholastici oder scholares vagantes (jenes bezeichnet sie als Lehrer, dieses als Schüler, sie spielten aber beiderlei Rollen) — eine Art der Schulbevölkerung des Mittelalters in seiner zweiten Hälfte, für die sich kaum noch in vereinzelten Erscheinungen (s. unten) ein Analogon in der Gegenwart auffinden läßt. Das Wort Bachanten, obgleich die darin liegende Reminiscenz an den heidnischen Weingott sich zu dem Bilde ganz gut schickt, das wir uns von den Trägern jenes Titels zu machen haben, ist doch ohne Zweifel eine vom Volkswitz oder von diesen Musensöhnen selbst herrührende corrupte Form für vagantes. Während aber das Vagiren durch ein halbes Jahrtausend das gemeinsame Merkmal dieser Menschenclasse blieb, so können wir, die Ergebnisse neuerer Forschungen zusammenhaltend, mehrere Perioden unterscheiden, in deren letzter erst die eigentlichen Bachanten mit ihren Schützen (s. d. Art. ABC-Schützen) auftreten.

1) In der römischen Kirche war es seit frühen Zeiten *) Gesetz, daß kein Bischof einen Geistlichen weihen sollte, der noch kein bestimmtes Amt an einer Gemeinde habe. Allein trotz wiederholten Einschärfungen, selbst ungeachtet der von Papst Alexander III. auf der Lateransynode 1179 gegebenen Verordnung, daß jeder Bischof, der solch eine Weihe sine titulo vornehme, den Geweihten auf eigene Kosten (de mensa episcopali) erhalten müße, wurden immer solche Weihen vollzogen, theils aus Gunst, theils unter dem Vorwande des Missionsdienstes. So entstand eine eigene Classe von Geistlichen, die clerici vagantes, die überall etwas zu verdienen suchten, die sich namentlich bei Rittern und Grafen auf ihren Burgen einstellten und als Kaplane, Gesellschafter ꝛc. Dienste thaten.

2) Müßen wir uns bis dahin diese Leute als einzeln herumschweifend und Brod suchend denken, so treten sie mit dem Beginne des 13. Jahrhunderts als eine Art Corporation, als eigener Stand mit sehr ausgebildetem Standesbewußtsein auf. Sie führen jetzt den Namen Goliarden, angeblich von einem Bischof Golias, der als fingirtes Haupt der Gesellschaft in ihren Gedichten figurirt, der übrigens in diesen auch unter den Titeln primas und archipoëta auftritt. J. Grimm, Gedichte des Mittel-

*) Die Spuren gehen bis ins fünfte Jahrhundert zurück. Im 67. Briefe des Bischofs Synesius von Ptolemais (410 — 431) wird bereits geklagt über Geistliche, die keinen festen Sitz haben wollten und wenn sie einen solchen hatten, ihn eigenmächtig verließen, um da, wo sie den besten Unterhalt fanden, sich niederzulassen, denen deshalb, wie Synesius glaubt, alle geistlichen Functionen untersagt und selbst der Sitz, der in den Kirchen den Geistlichen gebührte, verweigert werden sollte. Diese nun bezeichnet Synesius mit dem Worte *Βακαντίβοι*, entschuldigt sich aber für dieses barbarische Wort *ἀνέξῃ γαρ μου μικρὸν ὑποβαρβαρίσαντος, ἵνα διὰ τῆς συνηθεστέρας τῇ πολιτείᾳ φωνῆς τῶν ἐνίων κακίαν ἐμφαντικώτερον παραστήσαιμι*), woraus hervorgeht, daß jener Name nicht griechischen Ursprungs, überhaupt nur ein vulgo-Ausdruck ist, der gemäß der griechischen Umsetzung des lateinischen v in β von vacare oder vagari abzuleiten ist.

alters auf König Friedrich I., Berlin 1844, bringt diesen Namen mit romanischen Wörtern: gouliard, gouland-gourmand, auch mit dem provencalischen qualiar, betrügen, in Verbindung, denkt aber auch an den Riesen Goliath, dessen Rolle bei Processionen nicht selten vorkam; letzterer Ansicht ist auch Giesebrecht (s. dessen Abhandlung über „die Vaganten oder Goliarden und ihre Lieder", in der allgem. Monatsschrift für Wissenschaft und Literatur, 1851; Augustheft, S. 29). Es strömten nämlich jetzt, da die hohen Schulen in Paris, Rheims, Orleans erblühten, „hier die jungen Kleriker aus dem ganzen Abendlande massenweise zusammen, hier bildete sich neben einer höchst ungebundenen Lebensweise der Studirenden auch eine freiere Denkungsart aus, als die frühere Zeit gekannt hatte." Zwei Dinge aber haben wir aus dem Bilde dieser Goliarden insbesondere hervorzuheben: nämlich ihre Wanderlust und ihr poetisches Treiben. In ersterer Beziehung folgen sie demselben allgemeinen Zuge ihrer Zeit, der in den Kreuzzügen eben so sehr eine Befriedigung als eine Anregung gefunden hatte, und für den zu gleicher Zeit das mit dem Aufblühen der Städte und ihrer Gewerke in Gang kommende Wandern der Handwerksbursche eine Parallele darbietet. „Wie gewohnt die Kleriker waren, von einer Schule zur andern zu ziehen", heißt es bei Giesebrecht a. a. O. S. 18: „und um der Wissenschaft willen ein wechselndes Leben zu führen, sagt uns ein eifriger Prediger jener Zeit, der Mönch Helinand (bibl. cisterc. VII. 257): Die Städte und den ganzen Erdkreis durchirren die Scholastiker, und das viele Studiren bringt sie um den Verstand. Die Kleriker suchen die schönen Wissenschaften zu Paris, die Kenntnis der alten Schriftsteller zu Orleans, die Rechtswissenschaft zu Bologna, die Medicin zu Salerno und die schwarze Kunst zu Toledo; nirgends aber suchen sie die gute Sitte .... Welcher Abstand zwischen der damaligen Lebensart der Scholaren und der klösterlichen Abgeschiedenheit und Strenge, die früher auf den Schulen geherrscht hatte!" — Poeten aber waren sie in einer Weise, die einerseits ihr abenteuerliches Leben vollständig erkennen läßt, und doch andererseits sich (s. a. a. O. S. 21) von der Poesie der Troubadours dadurch wesentlich unterscheidet, daß, während diese in der Volkssprache als Laien dichteten, jene Goliarden dagegen ihrem klerikalen Charakter durch Festhaltung der lateinischen Sprache treu blieben; der Inhalt aber war so lascív als möglich*). Neben der Lyrik der Liebeslieder, Trink-

*) Es sind zwei reichhaltige Sammlungen solcher Goliardenlieder veröffentlicht worden; eine in London von Thomas Wright, 1841 unter dem Titel: the latin poems commonly attributed to Walter Mapes; die andre in der Bibliothek des literarischen Vereins in Stuttgart, Bd. XVI. 1847, unter den: carmina burana, d. h. handschriftlichen Gedichten, die bei der Aufhebung der Klöster in Bayern in der Abtei Benedictbeuren gefunden worden. Da diese Werke nicht allen unsern Lesern zugänglich sein werden, fügen wir aus dem ersteren eine poetische Epistel hier an, die jene Vaganten als Dichter charakterisiren mag. (Wright S. 69.)

Epistola Goliae ad confratres gallicos.

Omnibus in Gallia Anglus Goliardus,
Obediens et humtilis fraer non bastardus,
Goliae discipulis, dolens quod tam tardus,
Mandat salutem fratribus nomine Ricardus.
Accedit ad vos nuncius, vir magnae probitatis,
Magister et dominus Willelmus de Conflatis,
Goliardus optimus, hoc non timeatis;
Sicut decet socium ipsum admittatis.
Quidquid de me dixerit, verum teneatis,
Et quod volueritis, per eum rescribatis,
Quae mihi scripseritis, vel ore mandatis,
Pro posse meo faciam certissime sciatis.
De adventu nobilis nuncii gaudete,
Villam quam intraverit, in illa manete,

lieder ꝛc. blühte unter den Goliarden namentlich die Satire; und doch, — mit beidem fanden ſie gerade an den Höfen der Biſchöfe und bei den Aebten die beſte Aufnahme. Als Kleriker müßen wir uns dieſe Leute wohl ihrem Hauptſtamme nach denken; jedoch erlaubt ſchon die Menge derſelben (denn ſie begegnen uns im 14. Jahrhundert auch in den Donaugegenden, wie in Schwaben und Franken in Maſſe) nicht mehr, an lauter wirklich geweihte clerici vagantes zu denken; ſondern theils ſind es Studenten, die erſt Kleriker werden wollen, theils Abenteurer, die ſich dafür ausgeben, theils hat ihnen der gelehrte Anſtrich in den Augen des Volks einen klerikalen Nimbus gegeben, der mit ihrer Lebensweiſe darum in weniger grellem Widerſpruche ſtand, weil die Sitten des wirklichen Klerus und der Mönche vielfach nur dem Grade, nicht der Art nach von denen der Vaganten ſich unterſchieden.

3) Das dritte Stadium wird dadurch herbeigeführt, daß, wie ſchon im 13. Jahrhundert Verordnungen von Biſchöfen und Synoden gegen die Theilnahme von wirklichen Klerikern an der Brüderſchaft der Goliarden erlaſſen wurden, ſo mit dem Ende dieſes und dem Anfang des 14. Jahrhunderts (S. Gieſebrecht S. 39) wirklich eine Ausſcheidung vor ſich gieng, und die Vaganten — die ſich bis dahin ſogar gegen polizeiliche Maßregelung durch ihren geiſtlichen Charakter zu ſchützen die Frechheit und das Glück gehabt hatten — förmlich vom Klerus ausgeſtoßen wurden. Jetzt treiben ſie ſich nicht mehr an den Höfen, ſondern unter den Bauern um, und machen als Zauberer und Hexenbanner, als Wunderdoctoren und Kuppler Geſchäfte. Daneben

Et hora cum fuerit, cum ipso prandete,
Mero delectabili calices implete;
Tempus cum sit frigidum, ad prunas sedete;
Vinum meracissimum manibus tenete;
Calices si fuerint vacui, replete,
Ut bibat et rebibat saepe suadete.
Modum si excesserit, blande sustinete;
Quod fit in consortio paudere cavete.
Nunc, fratres carissimi, scribere studete,
Ordo vester qualis est, modusque dietae;
Si fas est comedere coctas in lebete
Carnas vel pisciculos fugatos ad rete;
De Lydaco bibere vel de unda Tbetae;
Utrum frui liceat Rosa vel Agnete;
Cum formosa domina ludere secrete,
Continenter vivere nullatenus jubete.
Qualiter me debeam gerere docete;
Ne magis in ordine vivam indiscrete
Donec ad vos veniam, sum sine quiete:
Quid vobis dicam amplius? In Domino valete.
Summa salus omnium, filius Mariae,
Pascat, potet, vestiat filios Golyae,
Et conservet socios sanctae confratriae
Ad dies nsque ultimos Enobe et Helyae. Amen.

Eines der carmina burana. ſ. in der zweiten der genannten Sammlungen S. 251, enthält eine Art Ordensregel:

De Vagorum ordine
Dico vobis jura,
Quorum vita nobilis
Dnlcis est natura etc.

In dieſer Goliarden-Poeſie, die übrigens einzelne ganz hübſche Partien (z. B. in den Frühlingsliedern) enthält, haben wir die reichhaltige Quelle vor uns, aus der die Studenten- und Commerslieder hervorgegangen ſind. So iſt z. B. das Mihi est propositum in taberna mori ein Goliardenlied aus den letzten Jahrzehnten des zwölften Jahrhunderts.

aber haben ſie Poeſie und Geſang keineswegs aufgegeben, nur wird jetzt deutſch und nicht mehr lateiniſch geſungen. Bei Hoffmann von Fallersleben (Geſchichte des Kirchenliedes bis auf Luther), 2te Aufl. S. 371, finden wir die Notiz, daß dieſe fahrenden Schüler den Unfug trieben, in die Kirchen einzudringen und frivole Parodien auf kirchliche Hymnen zu ſingen. Vielleicht dürfen wir aber ſogar die ſeltſame Gattung von Kirchenliedern, von der ſich einzelne Reſte noch ſelbſt in der evangeliſchen Kirche bis ins vorige Jahrhundert erhalten haben, nämlich die aus Latein und Deutſch gemiſchten Lieder, wie In dulci jubilo auf jene Quelle zurückführen; wenigſtens ſind ſchon unter den Carmina burana ſolche Miſchlieder zu finden, einzelne Spuren auch bei Wright; und daß die fahrenden Schüler dieſes Stadiums beſonders aufgelegt zu ſolcher Poeſie waren, iſt dem Angeführten gemäß nicht ohne Wahrſcheinlichkeit; wiewohl daneben die ſonſt gegebenen Erklärungen jenes hymnologiſchen Curioſums immer noch beſtehen können.

4) In ein neues, relativ letztes Stadium treten dieſe fahrenden Schüler mit dem Ende des 14. Jahrhunderts, von wo an ſie erſt als Bachanten bezeichnet werden. (Sonſt finden wir auch die Namen trutanni, ſ. a. a. O. bei Hoffmann, ceretani, ſ. in der Diſſertation de vagantibus scholasticis von Joh. Ulr. Mayer, Leipzig 1675, §. 38; der Volksmund hat wohl ihre Titel in infinitum vermehrt.) Wenn ſie nämlich gleich ihre Wanderluſt und ihre Jaunerei fortwährend beibehielten („ſie ſeien im Venusberg geweſen, haben alle zukünftigen Dinge geſehen, können gegen Stich und Hieb feſt machen; ſie wiſſen ein Gebet vom heiligen Gregorius, welches ſo viel Tugend hätte, daß, als oft ſie dasſelbe ſprechen, eine Seele aus der Hölle erlöſet werde, zuvor aber müße man ihnen einen Cronen geben" ꝛc., ſ. Mayer a. a. O. §. 18, 37, Heinrich Bebels facetiae, in Nik. Friſchlins facetiae selectiores, Leipzig 1600, S. 35, und M. Cruſius, Ann. suev. tom. II. p. 653; letzterer ſchildert ſie beſonders als falſche Spieler), ſo treten ſie jetzt nicht mehr, wie in ihrer zweiten und dritten Periode, als Studenten und Dichter, ſondern in der zweideutigen Rolle als alte Schulbuben und zugleich als wandernde Proviſoren auf; ſie gehen jetzt nicht mehr den Univerſitäten und den Höfen, ſondern den Stadtſchulen nach; wo ſie in einer Stadt als Unterlehrer angenommen werden, vermiethen ſie ſich hiezu, wiewohl es ſcheint, daß ſich ihre pädagogiſche Thätigkeit vorwiegend auf die kleinen Knaben — ſ. den Art. ABC-Schützen — bezog, die ſie auf der Wanderung mit ſich führten, angeblich um ſie in gute Schulen zu bringen und ſelbſt zu unterrichten, in Wirklichkeit aber, um dieſe für ſich betteln zu laſſen. Für dieſe Partie ihrer Geſchichte iſt uns die anſchaulichſte Darſtellung gegeben in den Selbſtbiographien von Burkhardt Zingg (geb. 1396, ſ. Oefelius, scriptores rerum Boicarum T. I. pag. 245—253), und noch mehr in der von Thomas Plater (geb. 1499, † 1582 als Rector an der Burgſchule in Baſel, ſ. Leben berühmter Gelehrten I. von Joh. Fr. Franz, St. Gallen 1812; Fechter, Th. Platers Selbſtbiographie, Baſel 1840; Auszüge daraus, ſ. bei Schwarz Erz.-L. B. IV; K. v. Raumer, Geſchichte der Pädagogik, Bd. I; Reiche in dem Programm des Eliſabeth-Gymnaſiums zu Breslau v. J. 1843. Vergl. auch über dieſe ganze Erſcheinung Brüſtlein: Luthers Einfluß auf das Volksſchulweſen, Jena 1852, S. 11 ff.). Der löbliche Eifer, mit dem die Städte ihre Schulen pflegten, hatte unter anderem auch in Folge, daß eine Menge von Stiftungen für arme Schüler gemacht wurden, die nun auch — dem Geiſte jener Zeit ganz gemäß, in der die Bettelmönche eine ſo große Rolle im Volksleben ſpielen — den fahrenden Schülern zu gute kamen und dieſelben anlockten. In Breslau allein waren, wie Plater erzählt, zu Zeiten gegen tauſend Bachanten und Schützen, die „ſich alle des Almuſens ernährten". Die Schulhäuſer waren, wie Klöſter, mit einer Menge von Zellen für dieſe wandernden Schulgeſellen verſehen; die Städte gaben dieſen Bewohnern ſogar Brennholz als Beneſiz (vergl. Schönborn, Beiträge zur Geſchichte der Schule zu St. Maria Magdalena, Breslau 1834, S. 21); ſolcher „Kämmerlein" oder „Habitatzen", wie ſie bei Plater heißen, waren z. B. in der Schule zu St. Eliſabeth in Breslau etliche hundert. Anderswo

waren dieſe Wohnungen nicht im Schulgebäude, ſondern bildeten eine Art Hoſpiz für arme Schüler; während es aber in dieſen an der allernöthigſten Reinlichkeit fehlte („in Dresden", berichtet Plater, „war es auf der Schul in den Habitatzen voll Leus"; im Schülerſpital in Breslau ſei alles voll „großer Länſe wie zlliger Hanffamen" geweſen), ſo hatte man nicht vergeſſen, ſelbſt für ärztliche Hülfe Vorkehr zu treffen (ſ. Franz a. a. O. S. 44). Auch Privatleute nahmen aus Gutherzigkeit oder als eine Art Hofmeiſter dieſe fahrenden Schüler auf; ſo erzählt Zingg a. a. O. S. 248: „Alſo kam ich zu einem Bidermann, war aus einem Dorf in die Stadt (Memmingen) gezogen, dem füert ich zwei Knaben in Schuol, und bei dem blieb ich ein Jahr und lernt ihm die Knaben." — Wie wenig aber ſtudirt wurde, davon giebt uns Zingg eine Vorſtellung, der nach zehnjährigem Herumziehen in den Schulen zu Reisnitz, Biberach, Ehingen, Ballngen und Ulm nichts gelernt hatte, als das Schreiben; ebenſo Plater, der nach neunjähriger Schulwanderung bekennt: „hätte es mir mein Leben gegolten, ich hätte nicht ein nomen primae declinationis decliniren können." Wie wenig man aber auch Elle hatte, ſehen wir z. B. daran, daß, als Plater von ſeinem Bachanten, Paul Sommermatter, auf die Reiſe nach Deutſchland genommen war, ſie in Zürich vorerſt acht bis neun Wochen llegen blieben, um auf andere Reiſegefährten nach Sachſen zu warten. In ſolcher Zeit wurde lediglich vom Bettel gelebt. Von Zucht war keine Rede, wenn ſie nicht darin beſtand, daß die Schützen vlel geprügelt und ſonſt mißhandelt wurden.

5) Luther kommt noch hie und da auf die Bachanten zu ſprechen, die er ſtets als „grobe Tölpel und Eſel" ſignaliſirt; auch von Melanchthon iſt die Anekdote bekannt, wie er als kleiner Knabe einen alten Kerl von Bachanten mit ſeiner Gelehrſamkeit vollſtändlg beſiegte. Die Reformation mußte, da ſie das Schulweſen neu organiſirte, dieſem Unfug ein Ende machen; gleichwohl begegnen uns Nachklänge jenes bewegten Lebens auch in der Folgezeit. Im 16. und 17. Jahrhundert treffen wir den Namen Bachanten noch als allgemein übliche Bezeichnung für die Schüler, die als beani, als Füchſe, beim Eintritt in den Univerſitätsverband der ſcurrilen Feierlichkeit der ſogenannten Depoſition, an der die Profeſſoren ſelber Antheil nahmen, ſich unterwerfen mußten. Es wurde ihnen unter anderem eine Ochſenhaut übergeworfen, und daran — als Symbol der Ablegung des philiſterhaften alten Adam — die Hörner abgeſägt, daher der Name deponere; man übergoß ſie mit Wein, öffnete ihnen das geiſtige Gehör durch Ausputzen der Ohren mit elnem Kolben, hielt ein Examen mit ihnen und erklärte ſie ſchließlich durch eine Art von Abſolution für würdlg, Jünger der akademiſchen Weisheit zu ſein. So leſen wir in Luthers Tiſchreden II. Cap. 44, §. 6. 7.: wie er ſelbſt ſolch eine Depoſition einſt vornahm und angehende Studenten „von der Bachanterel", vom „Bean und Bachanten" abſolvirte. Nach einer von Tholuck, das akademiſche Leben des 17. Jahrhunderts I. Halle 1853, S. 203, aus einer Straßburger Schrift: ritus depositionis, 1671, mitgetheilten Schilderung geſchah der Anfang mittelſt des Aufrufs: „Kommt, Bachanten, tret't herbel, Euch will ich auf Euer Feſt deponiren auf das Beſt." — Nach andern Spuren (vgl. Trotzendorfs Biographie von Löſchke, Breslau 1856, S. 16) wurde der Name „Bachant" auch als allgemeiner Schimpfname für die Leute vom Lehrſtand gebraucht. Aus den dreißiger Jahren des 17. Jahrhunderts wird uns von Balthaſar Schuppius (ſ. Alex. Vial, Joh. Balth. Schuppius, Mainz, 1857, S. 6) berichtet, daß er dem „damals unter den Studenten üblichen allgemeinen Zuge zum Wandern folgend bei dritthalbhundert Meilen zu Fuß zurückgelegt habe, um Städte und Akademien zu ſehen." In dieſer Geſtalt iſt freilich das Wandern der Studirenden ein von jenem Vagabondiren ſehr verſchiedenes; dagegen hat Schuppius ſelbſt noch in ſpäterer Zeit zu eifern „wider wüſte, alte Studenten oder Vaganten" (a. a. O. S. 65). Daß dieſes Geſchlecht wirklich noch vorhanden war, alſo die alten Bachanten in modernen Bettelſtudenten ſich verjüngt hatten, beweiſt obige Diſſertation von Mayer, der von dieſen ſagt: Moderni quippe (sc. scholastici

vagantes) studiosorum ut tueantur titulum, cantillando aut latine qualitercunque garriendo viatica expetunt, caetera vulgaribus mendicis simillimi. Ein für den ſchwäbiſchen Kreis beſtimmtes Edict vom Jahr 1720 (ſ. Lamberger, disput. inauguralis de circularibus edictis contra personas palantes, in specie zingaros, Jauner und Spitzbuben, Tübingen 1746, S. 13) führt in einer Liſte von allem möglichen Geſindel neben einander auf: „fahrende Schüler, verſtellte Geiſtliche und Ordensleut", und verordnet: non nisi cum attestato admittantur, quo examinato et justo reperto ad suos remittantur, falso vero edocto puniantur. In dieſer Geſellſchaft hatten die fahrenden Schüler nicht weit zum Galgen. — Selbſt im 19. Jahrhundert ſcheint dieſes Geſchlecht nicht völlig ausgeſtorben zu ſein. Zu dem Verfaſſer dieſes Artikels kamen noch ums Jahr 1844 eines Tages zwei angebliche studiosi von der Univerſität M., auf welche, mit Ausnahme des cantillare, die übrigen Züge der von Mayer gegebenen, jetzt zweihundertjährigen Silhouette vollſtändig paßten. — Einen andern Reſt der alten Vaganten lehrt uns Giefebrecht a. a. O., S. 10, aus einem Reiſewerk (Willkomm, zwei Jahre in Spanien und Portugal III. S. 206 ff.) kennen. „Auf der Univerſität Salamanca herrſcht der Brauch, daß die ärmeren Studirenden während der Sommerferien das Land weit und breit durchziehen und auf dieſen Reiſen durch Ständchen, die ſie den Damen ſingen, und Schelmenlieder, die ſie unter dem Volke zum Beſten geben ſich einen kargen Ehrenſold gewinnen, von dem ſie ihre Studien weiter fortſetzen."

Palmer.

Bacon von Verulam, Franz, iſt der Urheber und geiſtvollſte Vertreter des modernen Realismus, der Geiſtesrichtung, welche in der Gegenwart, wie im vorigen Jahrhundert ſchon einmal, bedeutend vorwiegt. Darin liegt ſeine Wichtigkeit für die Pädagogik, auf die er durch die Bahn, welche er zuerſt betreten hat, den weitgreifendſten Einfluß erlangt hat, indem die neuen Richtungen der Pädagogik, welche im vorigen Jahrhundert hervortraten, weſentlich in den von ihm gegebenen Impulſen wurzeln. Dieſen oft ſichtbar genug in die Augen fallenden Einfluß im Einzelnen zu verfolgen, hieße eine Geſchichte der Pädagogik in den Jahrhunderten nach ihm ſchreiben. Es wird daher die Aufgabe ſein müßen, durch ein möglichſt klares Bild der Baconiſchen Philoſophie und Methode die Anknüpfungspuncte nachzuweiſen, an welche die Späteren ſich anſchloßen, zumal da in ihr die Stärken und Schwächen der von ihm ausgegangenen Strömung ſchon ſehr deutlich vorliegen. Wir ſchicken nach einigen die Literatur betreffenden Vorbemerkungen eine Darſtellung ſeines Lebens voran.

Daſſelbe iſt öfters beſchrieben worden. Zuerſt von William Rawley, ſeinem Secretär, dem Herausgeber mehrerer ſeiner Werke; dieſe kurze Biographie findet ſich abgedruckt in der lateiniſchen Ausgabe der Werke. Frankfurt, 1665, deren Seitenzahlen in Nachſtehendem citirt werden. (Eine andere lat. Edition d. W. erſchien zu Leipzig 1694.) Ferner von Robert Stephan, dem Herausgeber ſeiner Briefe und ſeines Nachlaſſes (London 1730), dann in der engliſchen Ausgabe ſeiner Werke (London 1740), in Mallet's Histoire de François Bacon Traduction de l'Anglais und in der „Sammlung von merkwürdigen Lebensbeſchreibungen, größtentheils aus der britanniſchen Biographie überſetzt von D. S. Jak. Baumgarten" 1754. Thl. I. Anderes ſ. in Erſch und Grubers Encyklopädie. Die neueſten Schriften über ihn ſind von John Campbell „The lives of the Lord Chancellors of England" Vol. II, chap. 51. London 1845; von Basil Montagu, deſſen Geſammtausgabe der Werke B. zu London 1825—1834 in 16 Bänden erſchien und mit dem Leben des Verfaſſers ſchließt, und von Macaulay in ſeinen Essays (Paris 1843) S. 243—288, vieler anderen Darſtellungen in den Geſchichten der neueren Philoſophie und der Pädagogik zu geſchweigen. Das Hauptwerk über ihn iſt: Franz Baco von Verulam. Die Realphiloſophie und ihr Zeitalter. Von Kuno Fiſcher. Leipzig 1856.

Er war den 22. Januar 1561 in London geboren, ein Sohn des Nikolaus Baco

(† 1580) welcher als Großsiegelbewahrer unter der Königin Elisabeth seit 1558 die Seele des Geheimen Rathes war und 1568 und 71 in der bekannten Untersuchungs-Commission für die Streitigkeiten der schottischen Maria mit ihren Unterthanen den Vorsitz führte. Seine Mutter, die zweite Gemahlin des Vaters, war Anna, die Tochter Anton Cook's, des Erziehers Eduard VII., eine fromme, gebildete Frau, welche Lateinisch und Griechisch verstand und sich auch durch die Uebersetzung theologischer Werke bekannt gemacht hatte. Franz B. erregte schon in seiner Kindheit durch seine geistige Begabung und sein frühreifes Urtheil die Aufmerksamkeit selbst der Königin Elisabeth, welche sich oft und gern mit ihm unterhielt und ihn nur ihren kleinen Lord Siegelbewahrer nannte. Als charakteristisch wird berichtet, wie der kleine Knabe sich einst eifrig mit der Erforschung der Ursachen eines Echo beschäftigt und daß er sich viel mit Taschenspielerkunststückchen abgegeben habe. In seinem 13. Jahre ward er in das Trinitäts-Collegium zu Cambridge aufgenommen, welches damals unter der Leitung des nachmaligen Erzbischofs von Canterbury, Whitgift, stand, eines Mannes, dessen tyrannischer Charakter nicht sehr gerühmt wird (Macaulay Ess. S. 248.). Während seines dreijährigen Aufenthalts daselbst gewann er einen tiefen Widerwillen gegen die damals herrschende Schulweisheit und insbesondere gegen Aristoteles. Im Jahre 1577 besuchte er mit dem englischen Gesandten Amias Paulet Paris, machte verschiedene Reisen durch das in den damaligen religiösen Kämpfen tief zerrüttete Frankreich und hielt sich auch einige Zeit in Poitiers auf. In jener Zeit verfaßte er seine „Beobachtungen über den Zustand Europas" und zeigte sich für die politischen Geschäfte so geeignet, daß ihn der Gesandte mit einer Mission an die Königin betraute: die Erfindung einer neuen Chifferschrift, welche er damals machte, theilt er selbst in der Schrift de Augmentis mit. — Der Tod seines Vaters im Februar 1580 rief ihn in seine Heimat zurück und versetzte ihn, da er sein Erbtheil mit vier Halbbrüdern und einem rechten Bruder (Anton B., dem treuen Freunde des unglücklichen Grafen Esser) zu theilen hatte, obschon diese vom Vater schon mit Landbesitz ausgestattet waren, in eine drückende Lage. Umsonst waren seine Bemühungen, durch seinen Oheim den Lord Schatzmeister Cecil Burleigh eine Anstellung zu finden; dieser war wenig geneigt, dem talentvollen Neffen eine Laufbahn zu eröffnen, welche er seinem Sohne Robert zugedacht hatte, sondern suchte ihn vielmehr trotz seiner demüthigen Bitten und Schmeicheleien niederzuhalten. Er mußte sich daher entschließen, sich dem Studium des vaterländischen Rechtes zuzuwenden; aber obschon er sich einen nicht geringen Ruf als Advocat und Rechtsgelehrter erwarb und auch von der Königin mit verschiedenen Titeln und Anwartschaften begnadigt wurde, blieb er doch nicht der Arbeit um das tägliche Brod überhoben und hatte oft mit eigentlichen Nahrungssorgen zu kämpfen; die Eifersucht seiner mächtigen Verwandten trat ihm überall hemmend entgegen. Selbst die Bedeutung, welche er sich als Mitglied des Unterhauses (seit 1593) durch seine großartige Beredtsamkeit — Ben Jonson, sein Zeitgenosse, bezeugt, daß er seine Zuhörer ganz in seiner Gewalt hatte und „jeder fürchtete, er möchte schon am Schluße angelangt sein" — errang, trug ihm nur Bewunderung ein, brachte ihn aber dem Ziele, welches sein Ehrgeiz sich gesteckt hatte, keinen Schritt näher. Er buhlte um die Gunst der Menge ebenso, wie um die des Hofes; einst hielt er eine Rede gegen die Bewilligung von Subsidien, ganz im Geiste des Langen Parlaments, und that gleich darauf flehentliche, demüthige Abbitte! Die Reize des Reichthums und einflußreicher Staatsämter waren für ihn zu groß, als daß er um ihrer willen nicht alles hätte ertragen können: brachte er ihnen doch seine Ehre zum Opfer. Bacon war kein Charakter, den der Druck der Verhältnisse stark und fest gemacht hätte; er wurde nur um so schwächer, geschmeidiger und nachgiebiger und fand auf der abschüssigen Bahn, auf die er einmal gerathen war, leider keinen Haltpunct. Trübselig ist der Verlauf seiner Freundschaft mit dem Grafen Esser. Daß er nach langem, vergeblichem Hoffen auf seine Verwandten an diesen Mann, ihren gefährlichsten Gegner, sich anschloß, wird man erklärlich

finden; daß er es in selbstischen Absichten gethan, sollte nur zu klar werden. Essex, welcher für ihn eine zärtliche Neigung gefaßt hatte, zeigte sich ihm durchweg als ein aufopfernder Freund. Als auch seine Bemühungen, ihm die Stelle eines Kronadvocaten (Attorney-General) zu verschaffen, gescheitert waren, schenkte er ihm ein Gut und zwar, wie B. selbst gesteht, in so freundlicher und nobler Weise, daß die Art des Geschenks mehr werth war als das Geschenk selbst. Dazu hatte B. durch seine Essays 1597 (in der lat. Uebersetzung führen sie den Titel: Sermones fideles ethici, politici, oeconomici sive interiora rerum) seinen literarischen Ruhm dauernd begründet; es schien, als ob alle Umstände sich vereinigten, ihn dem ausschließlichen Dienst der Wissenschaft zuzuführen. Leider folgte er nicht. Als der Stern des Grafen zu sinken anfing, war er es allein, den er zum unbedingten Vertrauten seiner Verlegenheit machte; als er in Ungnade gefallen war, war er es, der zwischen ihm und der Königin vermittein sollte. Die Aufgabe war schwierig; sie mußte ihn auf einen Punct führen, wo er sich offen entscheiden sollte. Und er entschied sich gegen — den Freund. Noch mehr, da die Gunst der Königin sich ihm zuzuneigen schien, so ließ er sich bestimmen, in dem Processe gegen den Grafen sogar den Ankläger zu machen, und seine Beredtsamkeit, welche durch Vergleichung des Angeklagten mit dem um die Tyrannis buhlenden Pisistratus und dem Herzog Heinrich von Guise die auf ihre Macht so eifersüchtige Königin noch mehr anstacheite und aufbrachte, führte seine Verurtheilung und Hinrichtung (25. Febr. 1601) herbei. Sein Bruder Anton starb bald darauf vor Schmerz; er aber ließ sich sogar herbei, auch noch zum Mörder an dem Rufe des Freundes zu werden, indem er auf den Wunsch der Königin a declaration of the practises and treasons attempted and committed by Robert Earl of Essex, um der allgemeinen Misstimmung zu begegnen, verfaßte und darin in Ausdrücken von ihm redete, deren sich kein edelmüthiger Feind bedient haben würde. Später entschuldigte er sich wohl damit, daß ihm der Stoff zu dieser Schrift vollständig übergeben worden sei und von ihm nur die Anordnung herrühre. Jeden Versuch einer Rechtfertigung dieses Verhaltens — Montagu hat ihn zuletzt gemacht — muß man als vergeblich zurückweisen.

Die allgemeine Misbilligung, welche er gefunden, hielt zwar die Rücksicht auf die Königin nieder, als aber Jakob, der Freund des Grafen, durch dessen Einfluß die schottische Thronfolge zu Stande gekommen war, am 25. März 1603 den Thron bestieg, schien Baco ihr unterliegen zu müßen. Aber es gelang ihm, den Gefahren zu entgehen, diesmal mit Hülfe seiner Verwandten. Der Vermittlung seines Vetters verdankte er am Krönungstage den Ritterschlag. Dem Lord Southampton, welcher seit Essex's Hinrichtung eingekerkert, nun freigelassen wurde, schrieb er einen höchst servilen Brief, worin er höchst bezeichnend sagt: „Dieser Wechsel hat in mir keine andre Veränderung gegen Ew. Lordschaft hervorgebracht, als daß ich gegen Euch jetzt mit Sicherheit der sein kann, der ich in Wahrheit zuvor war.“ Auch ließ er noch eine Rechtfertigungsschrift drucken. Indeß allmählich vergaß man diese traurige Geschichte um seiner glänzenden Talente willen, und gewiß ist es, daß, wenn die Mitwelt gegen ihn milde gewesen ist, die Nachwelt es noch in weit höherem Maße war. Unter König Jakob glengen nun seine hochfliegenden Wünsche in Erfüllung. Nachdem er sich mit der Tochter des reichen Londoner Aldermans Barnham verheirathet hatte, ohne sich gerade einer besonders glücklichen Ehe zu erfreuen, wurde er 1604 königlicher Rath, 1607 General-Procurator und 1612 Kronanwalt. Dabei war er fortgehend im Parlament thätig; die Union Englands und Schottlands kam wesentlich durch seine Bemühungen zu Stande; und nebenher geht die ausgedehnteste wissenschaftliche Beschäftigung, von deren großartigen Früchten nachher die Rede sein wird. Seine enge Verbindung mit dem Günstling des Königs, Buckingham, hob ihn noch höher; 1616 ward er in den Geheimen Rath aufgenommen, im März 1617 ward er endlich Groß-Siegelbewahrer, später mit dem Titel Kanzler. Leider fällt auch auf sein öffentliches und amtliches Leben ein trauriger Schatten. Ansehen und Reichthum waren es, die er suchte;

aus Feigheit und Eigennutz griff er zu den niedrigſten Mitteln. Als Richter war er beſtechlich und ſervil; ſeine Entſcheidungen ſtanden nicht ſelten unter dem Einfluß des Günſtlings, der ſie dictirte. Als Staatsmann hatte er Theil an den Bedrückungen des Volks durch jene bekannten Monopole, welche zur Bereicherung der Günſtlinge erſonnen, die allgemeine Unzufriedenheit aufregten, welche ſich ſpäter ſo furchtbar über die Stuarts entladen ſollte. Wie niedrig mußte die Geſinnung eines Mannes ſein, der, als er ſich einſt durch eine voreilige Einmiſchung in Familienangelegenheiten den Zorn Buckinghams zugezogen hatte, ein ſechszigjähriger Staatsmann, zweimal in dem Vorzimmer des Mächtigen umſonſt um Einlaß flehte und ſich zuletzt durch einen Fußfall Verzeihung errang. Sein äußeres Leben hatte indeß den Schimmer beneidenswerthen Glanzes; im Januar 1621 ſtand er auf dem Gipfelpunct ſeines Glückes. Das Novum Organon war eben erſchienen und hatte ſeinem Namen europäiſche Berühmtheit gegeben; Jakob hatte ihn zum Baron Verulam und Viscount von Sanct Albans erhoben; die Inveſtitur war mit aller Pracht vollzogen worden.

Da ſollte er jählings von dieſer Höhe ſtürzen. Da das kurz darauf zuſammengetretene Parlament es ernſt mit den Beſchwerden des Volkes nahm, hielt es der Hof für angemeſſen, einige ſeiner Werkzeuge dem Unterhauſe Preis zu geben. Sechs Wochen ſpäter brach der Sturm gegen Baco los. Der Ausſchuß zur Unterſuchung der Misbräuche in der Gerechtigkeitspflege berichtete am 15. März, daß die Perſon, gegen welche Beſchwerden vorlägen, keine geringere als die des Lordkanzlers ſei, eines Mannes, den, wie der Vorſitzende ſagt, „Natur und Bildung ſo reichlich ausgeſtattet, daß ich nicht mehr von ihm ſagen will, da ich fürchte, nicht genug zu ſagen.“ Die Unterſuchung mehrte die Fälle der Beſtechung von 2 auf 23; man nahm an, er habe ſich an 100,000 Pf. St. durch ungerechten Gewinnſt erworben. Umſonſt hoffte der geſchlagene Mann, der krank und tief beſchämt ſich in ſeinem Hauſe verſchloſſen hielt, eine günſtige Wendung ſeines Geſchickes von der Vertagung des Parlaments; der König ſelbſt rieth ihm zu einem Bekenntniß ſeiner Schuld. Am 30. April bekannte er ſich ſchuldig und verzichtete auf jede Vertheidigung; den Lords, welche ſich vergewiſſern ſollten, ob das Schriftſtück von ihm herrühre, antwortete er: „Es iſt meine That, meine Hand, mein Herz; ich bitte um Gnade für ein gebrochenes Rohr.“ Man erließ es ihm zu erſcheinen, um das Urtheil zu vernehmen; es lautete auf Caſſation von allen Aemtern, eine Geldbuße von 40,000 Pf. und Gefängnis, ſo lange es dem Könige gefiele. Doch wurde dieſe Strafe kaum oder nur um der Form willen vollzogen; nach zwei Tagen wurde er aus dem Tower entlaſſen, die Geldſtrafe erließ ihm der König und geſtattete ihm auch den Zutritt zum Hofe, ja 1624 erlaubte er ihm auch, ſeinen Sitz im Oberhauſe wieder einzunehmen. Allein er machte davon keinen Gebrauch, ſondern verlebte den Reſt ſeines Lebens auf einem Gute bei Gorhambury; ſeine äußern Verhältniſſe blieben indeß trotz bedeutender Einkünfte zerrüttet, da er nichts von der gewohnten Pracht ſeiner Umgebung aufzugeben ſich entſchließen mochte. Bewundernswürdig iſt die geiſtige Kraft, mit welcher er inmitten aller dieſer Wirren für die Wiſſenſchaft thätig blieb, bedeutend ſind namentlich die Leiſtungen ſeiner letzten Jahre, ſo daß man in der That, mit Macaulay zu reden, nur mit Schmerz an die vielen Jahre denken kann, welche er auf Dinge verwendet hatte, die eines ſolchen Mannes nicht würdig waren. Fiſcher hat in dem erſten Capitel ſeiner Schrift in geiſtvoller Weiſe den Nachweis verſucht, daß Bacos moraliſcher Charakter dem Charakter ſeiner Wiſſenſchaft genau entſpreche: „er war ſo praktiſch, ſo nüchtern, ſo geſchmeidig als die Wiſſenſchaft, die er begehrte und ſeinem Zeitalter vorſchrieb.“ Man kann die Vergleichungspuncte anerkennen; aber erklärt wird damit nicht, wie uns dünkt, daß derſelbe Mann, welcher auf der einen Seite ernſten Forſchungstrieb und Erkenntnisdrang bewies, auf der andern die unwürdigſte Geſinnung zeigen und ſich bis zu bürgerlichen Verbrechen verirren, daß er, wie Macaulay ſagt, nur auf ſeinem Studirzimmer wahr, aufrichtig und uneigennützig ſein konnte. Der Widerſpruch in dem Weſen Bacos bleibt, und iſt uns

nur ein Beweis für die unergründlichen Tiefen des Menſchenherzens, welche man in den meiſten Fällen nur zu conſtatiren hat, aber nie völlig erklären kann.

B. ſtarb am 9. April 1626. Um feſtzuſtellen, ob der Schnee die Verweſung thieriſcher Subſtanzen hindere, hatte er plötzlich auf einer Fahrt in der Nähe von London den Verſuch gemacht und ſich dabei ſo heftig erkältet, daß er in das Haus eines Freundes gebracht werden mußte, wo er der Krankheit nach 8 Tagen erlag. In ſeinem letzten, mit zitternder Hand geſchriebenen Briefe vergaß er nicht zu bemerken, daß das Experiment vollſtändig gelungen ſei. Seinen Namen und ſein Andenken überließ er in ſeinem Teſtamente dem milden Urtheil der Leute, fremder Nationen und der Nachwelt. Sein Vertrauen hat ihn nicht getäuſcht; man hat ſeine Schwächen und Vergehungen über dem mächtigen Einfluß, den ſein Geiſt auf die folgenden Jahrhunderte geübt hat, vergeſſen. Wenden wir jetzt unſern Blick auf die Arbeit ſeines Geiſtes, auf ſeine Wiſſenſchaft, die er geſchaffen.

B. hat das klare Bewußtſein von der Neuheit der Richtung, welche er der geiſtigen Entwicklung anweiſt, ebenſo wie von der unabweislichen Wahrheit ſeines neuen Werkes, welches das Ende und die rechtmäßige Grenze unendlichen Irrthums ſei (Praef. Nov. Org. p. 276), und von der erſt in Jahrhunderten zu vollendenden Durchführbarkeit ſeiner Gedanken. Meine Worte, ſagt er de Augm. IX. a. E., verlangen ein volles Jahrhundert zum Beweiſen, mehrere zum Vollenden. Mit der Wiſſenſchaft der Vergangenheit, deren Repräſentant ihm Ariſtoteles iſt, will er abſolut brechen; es iſt ein durchaus neues Gebäude der Wiſſenſchaft, welches er auf neu gefundenen Grundlagen zu neuen Zwecken zu ſchaffen die Kraft in ſich fühlt. Er nennt es die Instauratio magna, deren erſter Theil den Grundriß des Ganzen entwirft und in encyklopädiſcher Form eine neue Conſtruction und Ueberſicht der geſammten Wiſſenſchaften und der von ihnen zu löſenden Aufgaben giebt. Es ſind dies die 9 Bücher de dignitate et augmentis scientiarum, welche zuerſt 1623 als eine Erweiterung der ſchon 1605 in engliſcher Sprache herausgegebenen Two books of Fr. Bacon of the proficience and advancement of learning divine and humane erſchienen. Die Methodik der neu zu begründenden Wiſſenſchaft legt der zweite Theil der Instaur. magna dar, das Novum Organum scientiarum sive Judicia vera de Interpretatione Naturae, „unſtreitig die reinſte und eigenthümlichſte Frucht des Baconiſchen Geiſtes," ſo genannt im Gegenſatz gegen das Ariſtoteliſche Organon, welches der alten Wiſſenſchaft und ihrer Formelweisheit den Weg gewieſen. Auch dies Werk iſt nur ſehr langſam entſtanden. Wenn die früheſte philoſophiſche Schrift, die er ſchon 1580 unter dem ſtolzen Titel „Temporis fetus maximus" herausgab, (in der epist. ad Fulgent. Opp. S. 1324, in welcher er eine Ueberſicht über ſeine Werke giebt, gedenkt er dieſer nicht mehr vorhandenen Jugendarbeit: Equidem memini me quadraginta abhinc annis juvenile opusculum circa has res confecisse, quod magna prorsus fiducia et magnifico titulo T. F. M. inscripsi) der erſte Entwurf war, ſo vergingen faſt dreißig Jahre, ehe in den „Cogitata et Visa de Interpret. Nat. sive de inventione rerum et operum" 1607 die Grundlage des N. O. ans Licht trat, welches ſelbſt erſt 1620 erſchien. Sicher iſt es, daß er länger als 20 Jahre an dieſem Werke gearbeitet und daß er es zwölfmal überarbeitet hat. Den erſten Theil (Buch I.) bezeichnet er ſelbſt als pars destruens, den negativen, welcher die der wahren Wiſſenſchaft entgegen ſtehenden Meinungen und Hinderniſſe wegräumt und „die Tenne des menſchlichen Geiſtes rein fegt," damit er die im zweiten Theil (Buch II.) poſitiv zu zeigende Methode zu handhaben verſtehe. Geſchrieben ſind beide Bücher als N. O. in Aphorismen, welche, wie er de Augm. V, 2 p. 153 bemerkt, aus dem Mark und dem Innerſten der Wiſſenſchaft geſchöpft ſein müßen, wenn ſie nicht ganz lächerlich ſein ſollen und daher eine umfaſſende Menge von Beobachtungen und ein auf den Schatz der gründlichſten Kenntniſſe gebautes Nachdenken vorausſetzen. Die übrigen vier Theile der Instauratio ſind nur theilweiſe oder gar nicht ausgearbeitet worden. Den dritten ſollten die Phaenomena Universi sive

historia naturalis et experimentalis ad condendam philosophiam, die experimentale Naturgeſchichte bilden; die einzelnen hieher gehörigen Schriften werden wir noch anführen. Auf dieſer breiten Grundlage ſollte ſich die Wiſſenſchaft, die philosophia secunda sive scientia activa als oberſte Spitze in dem pyramidenförmigen Geſammtbau erheben, ſie ſelbſt der ſechste Theil der Inst. magna, aber verknüpft mit dem dritten durch die Scala intellectus sive filum labyrinthi (davon ein Fragment S. 709), die aus der Erfahrung zur Wiſſenſchaft emporführt, und durch die aus geſunder Erfahrung geſchöpften Anticipationen der Wiſſenſchaft, vorläufige Theorien prodromi sive anticipationes philosophiae secundae (S. 714), dem vierten und fünften Theil. Aus dieſer fragmentariſchen Verfaſſung ſeiner Philoſophie Baco einen Vorwurf machen, hieße, wie Fiſcher mit Recht ſagt, ihm vorwerfen, daß er nicht Jahrhunderte gelebt habe; er wollte einen Anfang machen. Dieſen ſtolzen reichen Anfang hat er in den beiden erſten Werken gemacht; in ihnen liegt die durchbrechende Kraft der Arbeit ſeines Geiſtes. Aus ihnen haben wir das Weſen ſeines neuen Baues kennen zu lernen.

Die „von niemand bisher gefundene“ Aufgabe der Wiſſenſchaft, ihr Ziel und Zweck iſt nach Baco, die Bedürfniſſe des Lebens zu befriedigen, ſeine Annehmlichkeiten zu erhöhen, die Herrſchaft und Macht des Menſchen über die Dinge zu ſteigern. Meta scientiarum vera et legitima nulla alia est, quam ut dotetur humana vita novis inventis et copiis (N. O. I, 81). Der Nutzen alſo, den ſie dem menſchlichen Leben ſchafft, giebt der Wiſſenſchaft ihren Werth; einer dieſen Zweck gar nicht verfolgenden oder verfehlenden Wiſſenſchaft iſt damit das Urtheil geſprochen: ſie iſt unfruchtbar und leere Wortweisheit. Baco hat damit die Richtung ſeines Zeitalters ſchlagend formulirt. Demſelben iſt in materieller und geiſtiger Beziehung ein von den früheren grundverſchiedenes Gepräge aufgedrückt worden; die großen Erfindungen des Compaſſes, des Pulvers und der Buchdruckerkunſt haben es innerlich und äußerlich umgeſtaltet und fahren fort wirkſam zu ſein. B. drückt die Signatur der Zeit auf die Wiſſenſchaft. Ruht der große Fortſchritt der Zeit auf den durch die Erfindungen ermöglichten Entdeckungen, ſo kann das nur die wahre Wiſſenſchaft ſein, welche dieſem Geiſt der Erfindung huldigt, dadurch zu neuen Entdeckungen führt und das „Reich des Menſchen mehrt“. „Sind den Menſchen nun, ohne daß ſie ſuchten und indem ſie ſogar auf anderes ausgiengen, viele Erfindungen geglückt, ſo müßten offenbar, wenn ſie methodiſch ſuchen und nicht in zufälligem, ſprungweiſem Anlauf, noch weit mehr Erfindungen gemacht werden“ (Opp. p. 594). Die Wiſſenſchaft muß demnach erfinden lehren: ſo beſtimmt ſich ihre Aufgabe näher. Da aber weiter keine Erfindung denkbar iſt „ohne Verkehr mit den Dingen,“ ohne ihre Kenntnis, ſo ergiebt ſich, daß das Verſtändnis der Natur, auf welches es ankommt, nur auf dem Wege der Erfahrung erlangt werden kann. Deshalb muß die in der Vergangenheit ſo ſchnöde vernachläßigte philosophia naturalis, die Naturwiſſenſchaft, „für die große Mutter aller Wiſſenſchaften gehalten werden“ N. O. I, 79. Sie hat es aber mit der richtigen Auslegung der Natur, der Kenntnis ihrer Erſcheinungen und ihrer Geſetze zu thun. „Dieſe macht den entſcheidenden Wendepunct, in dem die Theorie praktiſch, die contemplative Wiſſenſchaft operativ, die Erkenntnis productiv, die Erfahrung erfinderiſch wird. In Bacos Geiſt gehören Macht und Wiſſen, menſchliche Herrſchaft und wiſſenſchaftliche Naturerklärung ſo weſentlich zuſammen, daß er beide einander gleichſetzt. (Fiſcher a. a. O. S. 55.)

Wie wird nun die täglich gemachte Erfahrung, die Wahrnehmung und Sammlung vieler einzelner Fälle zur erfinderiſchen Erfahrung, die descriptio naturae zu einer interpretatio, damit die Wiſſenſchaft ein wirkliches, unverkürztes Bild der Natur erhalte? Zunächſt hat der Verſtand ſich aller Anticipationen zu enthalten, durch welche er ein ſelbſtgemachtes Bild an die Stelle der Wirklichkeit ſetzt, durch welche ein richtiges und eindringendes Verſtändnis der Natur verhindert wird. Darum iſt die erſte negative Bedingung der Erfahrung, daß er ſich aller vorgefaßten, und nicht aus

den Dingen selbst geschöpften Vorstellungen entschlage. B. nennt dieselben Idole; sie sind es, sagt er N. O. I, 38, welche den menschlichen Geist so belagern, daß nicht bloß für die Wahrheit der Eingang schwer ist, sondern daß sie auch, wenn sie Eingang gefunden hat, bei dem Aufbau der Wissenschaft immer wieder lästig in den Weg treten, falls man sich gegen sie nicht mit aller Kraft schützt. Durch festen und feierlichen Beschluß, heißt es N. O. I, 68, muß man ihnen entsagen und den Verstand von ihnen völlig reinigen, so daß man in das Reich des Menschen, welches in der Wissenschaft begründet ist, nicht anders eingehe wie in das Reich Gottes, in welches doch auch nur Kindern der Eingang verstattet ist. Er zählt ihrer (N. O. I, 38—53) vier Classen auf. Zunächst die idola tribus, die Stamm- und Geschlechtsvorurtheile. Sie haben ihren Grund in der menschlichen Natur selbst, welche die Dinge nach unsrem Maß zu messen und unter dem Gesichtspunct unserer Natur zu betrachten verführt. Aber es ist falsch, „den menschlichen Sinn für das Maß der Dinge zu halten; im Gegentheil sind alle unsere Wahrnehmungen, die der Sinne sowohl wie die des Verstandes, nach der Analogie des Menschen, aber nicht nach der Analogie des Universums gebildet, und der menschliche Geist nimmt die Strahlen der Dinge nur wie ein krummer, ungleicher und trüber Spiegel auf, mischt sein Wesen in das Wesen der Dinge und verdirbt so die Natur" (N. O. I, 41). Daß wir die Sonne mit eignen Augen sich bewegen sehen, ist eben so ein idolon tribus, welches mit der Natur der Sonne nichts zu thun hat, als wenn wir die Gattungs- und Zweckbegriffe, Formen, die zum Wesen des Menschen gehören, in die Physik übertragen, während sie doch in die Metaphysik gehören, und darüber die nächste und alleinige Aufgabe der Physik vergessen, die wirkenden Ursachen der Naturerscheinungen aufzusuchen. Die zweite Classe, die idola specus, haben ihren Grund in der dunkeln Höhle des Individuums; es sind die „zufälligen Idiotismen" gemeint, welche in der besondern Natur des Einzelnen, seinem Temperamente, seiner Erziehung, seinen Gewohnheiten u. s. w. wurzeln, Eigenheiten, deren Einfluß ganz unbestimmbar ist. Die idola fori, die Vorurtheile des Marktes, beruhen auf Sitten und Gebräuchen, wie sie der menschliche Verkehr mit sich führt. Vor allen sind es hier die Worte, die durch den Verkehr nach Uebereinkunft (man beachte hier die für Baco und den gesammten Reallsmus charakteristische Anschauung von dem Ursprung der Sprache) ausgeprägten Bezeichnungen für die menschlichen Vorstellungen von den Dingen, deren Täuschung man zu meiden hat, damit die scheinbare Wortkenntnis nicht von der wesentlichen Sachkenntnis ausschließe. Die idola theatri endlich stammen aus der auf dem großen Schauplatz der Menschheit sich forterbenden Ueberlieferung; ihrer sich entschlagen heißt unabhängig von jedweder Auctorität irgend welcher Meinung an die Dinge selbst in eigner Wahrnehmung sich wenden. Aus der Betrachtung aller aus den Idolen sich ergebenden Hindernisse folgt der Satz, daß weder die bloße Hand, noch der sich selbst überlassene Verstand viel ausrichten kann; beide bedürfen, um der Wahrnehmung alles Trügerische zu nehmen, der Instrumente und Hülfsmittel. „Alle wahre Erklärung der Natur besteht im richtigen Experimentiren, wo der Sinn nur über das Experiment, dieses über das Object urtheilt." Wahre, reine Erfahrung, die experientia mera, kann nur durch diese „experimentirende Wahrnehmung" gemacht werden, und nur dadurch, daß man diese unter den Gesichtspunct der natürlichen Causalität stellt, kann man dem Geist zu einem wahren Abbilde der Natur verhelfen.

Um aber zur Erfahrung der Ursachen zu gelangen (und darnach zu streben, ist nothwendig, denn vere scire est per causas scire N. O. II, 2), giebt es nur einen Weg, der mit Nothwendigkeit von einem Punct zum andern lückenlos führt, die wahre Induction. Sie geschieht durch die Vergleichung vieler ähnlicher Fälle, in denen theils dieselbe Erscheinung unter verschiedenen Bedingungen stattfindet (das sind die instantiae positivae), theils unter ähnlichen Bedingungen dieselbe Erscheinung nicht stattfindet (das sind die instantiae negativae). Die Vergleichung der Instanzen läßt die wesent-

lichen Bedingungen der durch das Experiment conſtatirten Thatſache erkennen, oder was daſſelbe iſt, das Geſetz, das Axiom. Durch die „geſetzmäßige und wahre Induction“ alſo ſchreitet das Experiment zum Axiom, in den negativen Inſtanzen vor leichtgläubiger Uebereilung bewahrt. Haben die Empiriker bisher nur wie Ameiſen geſammelt, die Dogmatiker aus ſich wie Spinnen ein Gewebe geſponnen, ſo gleicht die Arbeit der wahren Wiſſenſchaft der der Bienen: das durch die Erfahrung geſammelte Material ordnet und formt der Verſtand. „Erfahrung und Verſtand müßen ein feſtes und unverletzliches Bündnis eingehen, um dem troſtloſen Zuſtand der Wiſſenſchaft ein Ende zu machen.“ Die Anwendung der gefundenen Geſetze und Naturkräfte, alſo die einfache Deduction aus der auf dieſem Wege feſtgeſtellten Erkenntnis, führt zur Erfindung: das auf dieſem Grunde verſuchte und gelingende Experiment feiert den Triumph der Wiſſenſchaft und löst ihre Aufgabe.

Daß Baco von dieſer Methode eine ſolche Vorſtellung hatte, daß er in ihr einen ſichern Weg ſah, auf welchem man zur Eroberung der Natur gelangen müße, darf nicht Wunder nehmen. So konnte es ihm wohl mitunter ſcheinen, als ob das, was bisher nur dem glücklichen Wurf des Genius wie zufällig gelungen, nun durch die Methode allen zugänglich und möglich gemacht werde; ja er konnte von ihr ſagen N. O. I, 122: Nostra via inveniendi scientias exaequat fere ingenia et non multum excellentiae eorum relinquit, quum omnia per certissimas regulas et demonstrationes transigat. Doch hat er ihre Mängel keineswegs verkannt, wie es auch ſeine Schuld nicht war, daß denen, die ihm zu folgen meinten, in der Breite der Erſcheinung alles gleich wurde, daß ſie in grenzenloſe Empirie geriethen und dabei ſolche Methodenſcheu empfanden, daß ſie Unordnung und Wuſt als das wahre Element anſahen, in welchem das Wiſſen einzig gedeihen könne (Göthe, Werke 39, S. 118) Die Schwierigkeit, die negativen Inſtanzen zu beachten und zu erſchöpfen, drückt ſo ſchwer auf die Methode der Induction, daß B. über auxilia mentis geſonnen hat, dieſelbe zu heben. Er zählt im N. O. II, 21 neun ſolcher Mittel auf, aber nur eins hat er ausführlich beſprochen, die (27) praerogativae instantiarum (Aph. 22 — 50), d. h. die prägnanten Fälle, welche die wirkende Natur, das Geſetz der Erſcheinung alsbald enthüllen, eine ſchnellere Sichtung des Nothwendigen vom Zufälligen möglich machen und dadurch die Induction abkürzen und beſchleunigen. Vorzugsweiſe ſind es die bedeutſamen Aehnlichkeiten, auf welche er hinweist: die hervorſtechenden Analogieen weiſen auf die Verwandtſchaft der Dinge und führen auf die Einheit des Ganzen. Dieſe Analogieen richtig zu treffen und richtig zu combiniren, iſt Sache des ſcharfen Blickes, des Geiſtes. So geſteht B. hier die in keine Methode zu zwängende Macht der Genialität zu; durch ſie gelingt es, „gleichſam die erſten und unterſten Stufen zur Einheit der Natur“ zu erlangen, welche zu einer Erfaſſung des Ganzen leiten und den Anfang zur wirklichen Wiſſenſchaft machen. Aber mit Recht ermahnt er zur größten Vorſicht in ihrer Anwendung, ohne daß ſein kühner Geiſt dieſe Vorſicht immer inne gehalten hätte. Zugleich verdient aber ſein geniales Streben nach der Einheit, dem Ganzen unſere Beachtung; insbeſondere beherzigenswerth finden wir folgende Worte in der descriptio globi intellectualis, einer Zuſammenfaſſung ſeiner Bücher de dign. et augm., cap. III (Opp. p. 607): „Wenig bedeutet es im Gedächtnis zu haben und zu wiſſen alle die Varietäten der Blumen, die Iris- und Tulpenarten, oder die der Conchylien, der Hunde und Falken: denn das ſind nur Spielarten. Alles dies gewährt zwar ein außerordentliches Wiſſen, hat aber für die Wiſſenſchaft eine geringe oder faſt gar keine Bedeutung. Und damit gerade macht ſich die gewöhnliche Naturgeſchichte breit.“

Wir kennen jetzt Zweck, Aufgabe und Methode der baconiſchen Wiſſenſchaft; betrachten wir nun die Conſtruction, welche er ihr in der Schrift de dign. et augm. gegeben.

Die Eintheilung der Wiſſenſchaft wird nach den drei Seelenkräften, dem Gedächtnis, der Phantaſie und der Vernunft gemacht. Iſt die abbildliche Darſtellung der Welt

überhaupt Aufgabe der Wiſſenſchaft, ſo hat die dem Bereich des Gedächtniſſes zugehörige Geſchichte der Natur und der Menſchheit die Erfahrungen zu ſammeln und zu bewahren, die der Vernunft zufallende Philoſophie jenen Inhalt zu durchdenken und auf allgemeine Geſetze zurückzuführen, während die Poeſie ein durch die Kraft der Phantaſie erſonnenes und erfundenes Abbild der Welt gewährt. de A. II, 1.

Die Geſchichte iſt entweder Natur- oder Menſchengeſchichte. Jene beſchreibt die Werke der Natur, ſowohl ihre freien und geſetzmäßigen Bildungen, als auch ihre anomalen Geſtaltungen, als historia generationum et praetergenerationum, aber auch als historia mechanica (Technologie) die zugleich durch menſchliche Kunſt vermittelten Hervorbringungen. Eine Reihe von Schriften B.'s iſt für die Löſung der hier geſtellten Aufgaben beſtimmt: Parascene ad historiam naturalem et experimentalem — Historia ventorum — Hist. vitae et mortis — Thema coeli — De fluxu et refluxu maris — Silva silvarum sive hist. naturalis. Die Menſchengeſchichte theilt ſich in Kirchen- und Staatengeſchichte: ſo treffend die von B. gemachten Bemerkungen über Geſchichtſchreibung und ihre Geſichtspuncte ſind, ſo wichtig iſt auch ſeine Forderung geworden, eine Literatur- und Kunſtgeſchichte im Sinne der Culturgeſchichte zu ſchaffen. Vgl. Fiſcher a. a. O. 219 — 227. Auch auf dieſem Gebiete hat er ſich mit der Historia regni Henrici VII verſucht. de A. II, 2 — 12.

Die Poeſie, die historiae imitatio ad placitum, welche die „Dinge dem menſchlichen Geiſte adäquat macht und ihre Abbilder dem Wunſche des Geiſtes anpaßt," zerfällt rückſichtlich ihres Inhaltes in drei Gattungen, in die epiſche oder erzählende, die dramatiſche oder darſtellende und in die paraboliſche oder ſinnbildliche; die Satire, Elegie, das Epigramm, die Ode, die geſammte lyriſche Poeſie gehört nach B. nur ihrer Form nach in die Poeſie, ihrem Weſen und Inhalt nach vielmehr in die Rhetorik. Während das Epos der Geſchichte nahe ſteht, grenzt die Parabel an die Wiſſenſchaft; denn ſie umſchließt wiſſenſchaftliche Gedanken und reizt durch ihre Einkleidung zum Denken, ſie hat alſo didaktiſchen Werth, iſt nützlicher als die übrigen und ſteht darum am höchſten: inter reliquas eminet et tanquam res sacra videtur et augusta. de A. II, 13.

Die Philoſophie, die eigentliche Wiſſenſchaft, iſt die Erkenntnis der Dinge aus natürlichen Urſachen; die übernatürlichen ſind als unerkennbar von ihr ganz ausgeſchloſſen. Die möglichen Objecte des Erkennens ſind Gott, Natur und Menſch; natürliche Theologie, Naturphiloſophie und Anthropologie ſind danach die drei Theile der Wiſſenſchaft, denen er de A. III, 1 die philosophia prima als „gemeinſame Mutter der übrigen" voranſtellt. Sie ſollte die der geſammten Wiſſenſchaft zu Grunde liegenden Axiome, in denen ihre Einheit ans Licht tritt, behandeln; es machte ſich auch hier der auf das Ganze gerichtete Geiſt B.'s geltend. Mit Recht bemerkt übrigens Fiſcher, daß im N. O. dieſe Fundamental-Philoſophie kaum mehr erwähnt wird und in den dort erwähnten Analogieen der Wiſſenſchaft derſelbe Gedanke ſich zu der Ahnung vertieft, daß in der Grundwiſſenſchaft alle Dinge in ihrer unendlichen Verſchiedenheit als eine zuſammenhängende Stufenleiter erſcheinen. Die Conſequenz dieſes Gedankens hätte B. zu dem engliſchen Leibnitz und nicht zu dem Gegenfüßler des Ariſtoteles gemacht (a. a. O., S. 230). — Die natürliche Theologie ſucht die Erkenntnis Gottes durch das Medium der Creatur, in welcher Gottes Weſen ſich abbildet und welche deshalb nur ein dem gebrochnen Strahl gleichendes Erkennen bieten kann. Sie iſt von der geoffenbarten Religion, welche auf übernatürlichen Urſachen beruht, völlig getrennt und hat mit ihr nichts zu ſchaffen. de A. III, 2. — Die Naturphiloſophie hat einen theoretiſchen, von der Erfahrung zum Axiom aufſteigenden und einen praktiſchen, von dem Axiom zur Erfindung herabſteigenden Theil. Der erſte zerfällt in die Phyſik, welche unter dem Geſichtspunct der Cauſalität die Lehre von den Elementarſtoffen und dem Weltgebäude und von den verſchiedenen Körpern, den concreten Geſtalten und ihren abſtracten Eigenſchaften behandelt, und in die

Metaphyſik, die Wiſſenſchaft der Naturformen und Naturzwecke. de A. III, 4. Der zweite praktiſche Theil ſoll als Mechanik und als natürliche Magie eine Anwendung der Phyſik und Metaphyſik ſein und auf wiſſenſchaftlichem Wege hervorbringen, was der Zufall und die ungeſunde Alchymie wie im Finſtern tappend gefunden haben. Der Unterſtützung dieſer erfinderiſchen Naturwiſſenſchaft ſoll eine Geſchichte der menſchlichen Erfindungen und ein Verzeichnis der nützlichſten Experimente dienen; in daſſelbe Verhältnis ſetzt B. auch die Mathematik, welche nur für die Naturerklärung Werth habe. de A. III, 5. 6. — Die Gegenſtände der Anthropologie endlich ſind die menſchliche Natur und Geſellſchaft, philos. humanitatis et civilis, Phyſiologie und Politik. Beiden voran geht die Wiſſenſchaft de natura et statu hominis, von der Natur des Menſchen im allgemeinen, welche einmal ſeine ungetheilte Natur, ihr Elend und ihre Größe, ſodann das Verhältnis von Seele und Leib betrachtet, wobei B. beachtenswerthe Winke für eine künftige Phyſiognomik giebt (de A. IV, 1). Die auf das menſchliche Leben angewendete Phyſiologie begreift in ſich Medicin, Kosmetik, Athletik und Hedonik und bezweckt die Erhöhung der körperlichen Geſundheit, Schönheit, Kraft und Lebensfreude; unter den letzten Geſichtspunct wird auch die Muſik und die Malerei geſtellt! (c. 2). Die die menſchliche Seele betrachtende Phyſiologie, die Pſychologie handelt theils von der Subſtanz und den Kräften der Seele, theils von dem Gebrauch derſelben und ihren Gegenſtänden: ſie zerfällt in Logik und Ethik. Die Logik lehrt den richtigen Gebrauch des Verſtandes: ſie lehrt entdecken, urtheilen, behalten und darſtellen; ihr gehört die Logik im engeren Sinne, die Mnemonik und Rhetorik. de A. V u. VI. Kritik und Pädagogik bilden den Anhang*). Die

*) Wir wollen über beide B.'s Gedanken etwas näher darlegen, um des Intereſſes willen, welches ſie erregen, thun dies aber in einer Anmerkung, da die von ihm aufgeſtellten Grundſätze, wie bemerkt, ſeine Bedeutung für die Pädagogik nicht begründen. Er handelt darüber de Augm. VI, 4 Opp. p. 182. Die Kritik ſoll vor allen ſorgfältige Ausgaben der Schriftſteller herſtellen und ſich hüten, nicht verſtandene Stellen ſofort zu corrigiren; jetzt ſeien oft exemplaria maximo castigata minimo omnium casta. Ihr kommt auch die Auslegung zu, welche nur die Gedanken des Schriftſtellers und zwar aus ſeinem Geiſte zu entwickeln habe, und die vergleichende Beurtheilung der Auctoren, welche ihnen ihren Platz in der Reihe der übrigen anzuweiſen habe. In Beziehung auf die Pädagogik bemerkt er, daß ihm die Jeſuitenſchulen muſterhaft erſcheinen. Die Erziehung in den Collegien billigt er allein, ſchon um des in ihnen leicht erregbaren Wetteifers willen. (Was er darüber ſagt, leidet volle Anwendung auf öffentliche Schulen.) Er warnt vor der Uebereilung beim Unterricht und will auch der individuellen Entwicklung Raum gelaſſen wiſſen. Die Methode ſei die fruchtbarſte, welche bald von dem Leichteren zum Schwereren aufſteige, bald wieder die Löſung des Schwierigeren voranſtelle, um das Leichtere deſto angenehmer zu machen. Beſonders komme es aber auf Beachtung der Begabung an, nicht bloß, um auf die Wahl des Berufes mit Weisheit einwirken zu können, ſondern auch um durch die Wahl geeigneter Lehrgegenſtände beſtimmte Fehler, wie z. B. die Flatterhaftigkeit durch die Mathematik zu bekämpfen. Hinſichtlich der anzuſtellenden Uebungen ſei nicht zu vergeſſen, daß auch ein zeitweiliges Ausſetzen derſelben nothwendig ſei, damit man nicht mit den Fähigkeiten zugleich auch die Fehler einübe. Dieſe ſcheinbar kleinen Bemerkungen ſeien bei dem beſtimmenden Einfluß der Erziehung auf das ganze Leben überaus bedeutſam. Zum Schluß empfiehlt er noch ausdrücklich das Aufführen von Schauſpielen, welches in der Erziehung angewendet ganz vortrefflich ſei, das Gedächtnis zu ſtärken, Stimme und Ausſprache zu bilden, den Mienen und Geberden den rechten Anſtand zu geben, Selbſtvertrauen einzuflößen und die jungen Leute an ein Auftreten vor vielen Perſonen zu gewöhnen. Die in Tac. Ann. I, 22 u. f. erzählte Geſchichte wird dann noch ſonderbarer Weiſe als Beleg für die mögliche Wirkſamkeit ſolcher Uebungen angeführt. — Man ſieht trotz des Treffenden in manchen ſeiner Rathſchläge und Bemerkungen, daß er die Pädagogik nicht gerade zum Gegenſtand ſeines beſondern Nachdenkens gemacht hatte. Es muß dies um ſo mehr auffallen, als das von ihm ſo vielfach beklagte Verderben der bisherigen Wiſſenſchaft in ſehr nahem Zuſammenhang mit dem Inhalte des Jugendunterrichts ſtand und den von ihm empfohlnen Rendu in das Bewußtſein der heranwachſenden Generationen einzuführen ihm vor Allem hätte angelegen ſein müſſen.

Ethik lehrt die Kunst zu handeln: ihre Grundlage ist die aus Beobachtung der Individuen geschöpfte, durch Erfahrung gemachte und durch Induction festgestellte Menschenkenntnis. Ihr erster Theil weist die Idee des Guten nach, welche B. vorzugsweise im Gemeinnützlichen ausgeprägt findet, ihr zweiter die Leitung und Cultur des Gemüthes. de A. VII. Die Politik endlich, die Wissenschaft, welche den Menschen in der Verbindung mit andern betrachtet, ist die Lehre vom Umgang, von den Geschäften, dem Staate und seiner Verwaltung. de A. VIII.

Wir können es unterlassen, die folgenreichen Einwirkungen der dargelegten Grundgedanken der baconischen Philosophie und Wissenschaft näher darzustellen: sie liegen am Tage und können nach keiner Seite hin verkannt werden. Wir beschränken uns darauf, gewisse Eigenthümlichkeiten und Schwächen, welche in der gesammten realistischen Geistesrichtung hervortreten, als in Baco bereits vorhanden anzudeuten. Denn „bis zu diesem Tage hat," wie Fischer mit vollem Recht sagt, „der Realismus keinen größeren Geist gehabt als Baco, der ihn begründete; keinen, der den echt realistischen, im vollen Leben einheimischen Geist so weit und zugleich so eigenthümlich und charakteristisch, so nüchtern und zugleich so ideal und ins Große strebend dargethan hätte; keinen, an dem auch die Schranken dieses Geistes zugleich so bestimmt und so natürlich hervorspringen. Baco's Philosophie ist der lebensvollste und ganz ungekünstelte Ausdruck des Realismus." Zunächst und vor Allem müßen wir auf den Dualismus hinweisen, der sich durch seine ganze Denkweise zieht. Schon in seiner Auffassung von der Seele zeigt sich dies: indem er in ihr die sinnliche Seele von der vernünftigen unterschied und diese auf übernatürliche Weise dem Menschen durch einen göttlichen Hauch mitgetheilt sein ließ (de Augm. IV, 3), bekannte er, daß er den Geist aus natürlichen Ursachen nicht ableiten könne. Seiner Wissenschaft blieb der Geist unerklärlich; ihn zu ergründen reicht keine experimentirende Erfahrung aus: ihn zu leugnen hatte B. selbst „zu viel Geist"; er überließ es dem späteren Materialismus, ihn für eine körperliche Substanz auszugeben. Durch diese Stellung zum Geiste überhaupt, wie ihn seine Wissenschaft einnahm, wird nun aber sein Verhältnis zu allen geistigen Gebieten wesentlich bestimmt. Zur Religion zunächst. Es ist eine scharfe Scheidewand, welche er zwischen ihr und der Wissenschaft aufrichtet. Seine natürliche Theologie soll nirgends das Gebiet der natürlichen Ursachen überschreiten, sie kann nur Erkenntnis der ordnenden Intelligenz sein, welche sich in der zweckmäßig geordneten Welt kund giebt. Nur von ihr kann sein berühmtes Wort gelten: Certissimum est atque experientia comprobatum leves gustus in philosophia movere fortasse ad atheismum, sed pleniores haustus ad religionem reducere (de A. I. p. 5); ein Wort, zu dessen näherer Erklärung folgende Stelle im XVI. der serm. fid. (Opp. 1165) dienen kann: „Es ist minder schwer, die abenteuerlichsten Fabeln des Koran, des Talmud und der Legende zu glauben, als zu meinen, daß im Weltall kein Geist herrsche. Daher hat Gott zur Widerlegung des Atheismus kein Wunder gethan, weil seine gewöhnlichen Werke ausreichen. Wahr ist es, daß zu wenig Naturphilosophie zum Atheismus geneigt macht, aber tiefere Kenntnis zur Religion zurückführt. Denn die Vernunft kann zuweilen wohl bei den zerstreuten Mittelursachen stehen bleiben; betrachtet sie aber ihre Verkettung weiter, so muß sie zur Vorsehung und zur Gottheit gelangen.". Nie aber führt die Wissenschaft zur geoffenbarten Religion: diese ruht auf der übernatürlichen göttlichen Offenbarung; die Vermischung beider hat zu den größten Irrthümern Anlaß gegeben, beide rein und unverworren zu halten liegt in beider Interesse. Der Scholastik gegenüber und ihrem Versuch, den Glaubensinhalt wissenschaftlich zu construiren, ist B.'s Rath: Da fidei quae fidei sunt. Alle mixtura theologiae cum philosophia ist ihm etwas unwahres, eine Scheinehe zwischen einem nicht zusammenpassenden Paare, dessen Erzeugnis darum ein misrathenes sein müße, häretische Religion oder phantastische Philosophie (de Augm. III, 2. N. O. I, 89). Er kommt sogar zu dem Satze: Quanto mysterium aliquod divinum fuerit magis absonum et incredibile, tanto plus in credendo exhibetur hono-

ris deo et fit victoria fidei nobilior (de A. IX, 1, pag. 258), welcher faſt mit dem bekannten Tertullians gleichlautend die Kluft zwiſchen Wiſſenſchaft und Glauben nicht ſchärfer ausſprechen konnte. Mag nun auch immerhin der religiöſe Standpunct B.'s der geweſen ſein, daß er in unbefangenem Glauben die geoffenbarte Religion auf ihrem Grunde und in ihrem Gebiet feſtgehalten und von den Wechſelfällen der philoſophiſchen Forſchung völlig unabhängig gewußt habe, — wir finden keinen Grund, es zu beſtreiten, wie von mehreren Seiten geſchehen iſt, — ſo iſt doch klar, daß für B.'s Wiſſenſchaft Geiſt, Gott und Religion völlig unerklärlich ſind und er, „dieſer Schranke ſeines Realismus ſich bewußt, die Grenzen der Erfahrung ſtreng einhielt." Indeſſen die einfache Anerkennung dieſer Objecte war ſein perſönliches Eigenthum, keine Forderung ſeines Princips; daher auf denſelben Grundſätzen fußend, ein ſpäterer Realismus die einfache Anerkennung in einfache Verneinung umwandelte und „zur Ehre Gottes" das leugnete, was B. zur Ehre Gottes geglaubt hatte. — Nun wird es auch verſtändlich, wie in B.'s Wiſſenſchaft Kunſt und Poeſie eine ſo untergeordnete, nur nach dem Nutzen beſtimmte Stellung einnehmen mußten. Er weiß nichts von den ſchöpferiſchen Triebkräften der Phantaſie, nichts von der ſchaffenden Begeiſterung der Urquelle aller Dichtung: darum negirt er die ganze lyriſche Poeſie. „Er beginnt damit das Urpoetiſche in die Rhetorik, d. h. in die Proſa zu verweiſen; er hört damit auf, daß er das Urproſaiſche als den höchſten Grad des Poetiſchen hinſtellt, nämlich die allegoriſche Poeſie." Geiſt und Religion ſind Mächte des wirklichen Lebens; ſie beſtimmen Kunſt und Wiſſenſchaft, Sitte und Staat, ſie ſind die Factoren der Geſchichte. Verzichtet nun die baconiſche Denkweiſe auf ein Verſtändnis jener Mächte, ſo kann ſie, die ſich doch die Aufgabe geſtellt hat, das Wirkliche, Gegebene und Thatſächliche zu erklären, auch zu keinem Verſtändnis der geſchichtlichen Wirklichkeit gelangen. Umſonſt verlangt ſie, überall die Dinge nicht nach menſchlicher Analogie, ſondern nach der ihrigen zu beurtheilen: ſie kann die geſchichtlichen Erſcheinungen nicht nach dem ihnen gehörigen Maße meſſen, da ihr der Einblick in die ihnen zu Grunde liegenden Bedingungen unmöglich iſt. Baco macht ſich ſelbſt und ſeine Wiſſenſchaft zum Maßſtab der geſchichtlichen Vergangenheit. Seine Methode reicht zu ihrer Erklärung nicht aus. Sie will nichts ſein als denkende Erfahrung, Verſtand und ſinnliche Wahrnehmung vereinend und ſchließt die Phantaſie grundſätzlich von der Betrachtung der Dinge aus. Nun ſo möge ſie, ſagt Fiſcher, deſſen 10. und 12. Cap. zu dem Geſagten zu vergleichen ſind, Maſchinen erklären, aber nicht Dichtungen. Kann ohne Kunſt die Religion, ohne Religion die Geſchichte erklärt werden? Läßt ſich die Geſchichte, der lebendige Menſchengeiſt beikommen durch Experimente? Durch welches Experiment entdeckt ſich die bildende Kraft in den Dichtungen Homers, in den Statuen des Phidias? Die baconiſche Methode iſt in gleichem Grade naturgemäß und geſchichtswidrig.

Wenn daher Baco die Wiſſenſchaft der Vergangenheit und des Alterthums völlig verwarf, ſo hat das noch einen tieferen Grund als den, daß er im berechtigten Gegenſatz auf die eine ihrer Wurzeln, die Natur und Erfahrung, hinwies und von dem Glanze des Neuen geblendet, gegen das Alte ungerecht ward. Auf ſeinem Standpuncte kannte er keine andere Wurzel und hatte darum für alles Andere kein gerechtes Urtheil, ſo ſehr er das, was er ſelbſt war und leiſtete, dem Geiſte verdankte, aus dem die Wiſſenſchaft des Alterthums entſprungen war. Daher ſtammt denn ſeine Bekämpfung, namentlich der griechiſchen Philoſophie. „Ihr ſind die früheren Wiſſenſchaften entſprungen; denn die Zuſätze der römiſchen, arabiſchen oder neuen Schriftſteller ſind von geringer Anzahl und Bedeutung und haben zu ihrer Baſis die Erfindungen der Griechen. Aber ihre Weisheit war redſelig und ergoß ſich in Wortſtreit, was mit der Erforſchung der Wahrheit ſich am wenigſten verträgt. Der Name Sophiſten kommt mit Recht allen ihren Philoſophen zu, und ſelbſt die älteſten waren von dem Nationalfehler der Eitelkeit nicht frei. Beachtenswerth erſcheint jener Spruch des ägyptiſchen Prieſters, daß die Griechen immer Kinder ſeien und weder ein Alterthum der Wiſſenſchaft noch eine Wiſ-

ſenſchaft des Alterthums hätten. Sie haben in der That ganz die Eigenthümlichkeit der Knaben; ſie ſind zum Schwatzen fertig, aber unfähig etwas zu zeugen. Ihre Weisheit iſt an Worten reich, aber unfruchtbar an Thaten (N. O. I, 71)." „Die gewöhnliche Anſicht vom Alterthum," heißt es Aph. 84, „iſt leichtfertig und nicht einmal dem Wort entſprechend. Denn das Alter der Welt muß für das wahre Alterthum gehalten werden und dies Alter kommt unſrer Zeit zu und nicht dem jüngeren Weltalter der Vorzeit. Dies iſt alt im Vergleich mit uns, aber jung in Rückſicht auf die Welt. Wie man vom Greiſe größere Kenntnis und reiferes Urtheil wegen ſeiner Erfahrung verlangt, ſo hat man auch von der neuern Zeit mehr zu erwarten. Es wäre eine Schande für die Menſchheit, wenn, während die Gebiete der materiellen Welt unermeßlich erweitert worden ſind, die Grenzen der intellectuellen Welt in der Enge des Alterthums feſtgebannt blieben." Formel- und Wortweisheit, unfruchtbare Speculation iſt ihm der Inhalt, Theologie, Moral und Metaphyſik die unpraktiſche Grundlage aller früheren Wiſſenſchaft, als deren Repräſentanten er nicht müde ward, den Ariſtoteles zu bekämpfen und für das Elend der Wiſſenſchaften verantwortlich zu machen. Auf ſolche Anklagen gründete er ſeine Forderung einer gänzlichen Umkehr der Wiſſenſchaft. Und wer wollte behaupten, daß er die Bedeutung des Ariſtoteles gewürdigt, daß er die idealen Bildungselemente, die aus dem Alterthum ſtammende Grundlage aller Cultur, erkannt habe? Schon ein Zeitgenoſſe Bacos, der Ritter Bodley, hat, als ihm B. ſeine cogitata et visa mitgetheilt hatte, im Namen des Alterthums und der bisherigen Cultur ſeinen Proteſt gegen dieſe „gegen Ueberlieferung und Auctorität anſtürmenden Geſinnungen" in einem Briefe eingelegt, welcher in Bacos Werken S. 606 abgedruckt iſt und auch von Göthe (Werke Bd. 39, S. 120 u. ff.) im Auszuge mitgetheilt wird, und mit vollem Recht von der Durchführung der baconiſchen Meinungen ein Verſinken in Barbarei gefürchtet, „aus der wir nach vielen Jahrhunderten, um nichts an theoretiſchen Hülfsmitteln reicher als jetzt, hervortauchen würden." Deſſen gar nicht zu gedenken, daß auch die Leiſtungen der Alten auf dem materiellen Gebiet viel zu gering angeſchlagen worden ſind. Ueber Plato urtheilt B. etwas milder; er iſt ihm ein vir altioris ingenii. Aber wie er fand, „daß Ariſtoteles die Naturwiſſenſchaft durch ſeine Dialektik verdorben, da er die Welt aus Kategorieen entſtehen ließ," ſo urtheilte er auch, daß die platoniſche Ideenlehre, welche in ihnen das Urbild der Welt ſuchte, nichts ſei als eine Vergötterung des Irrthums (N. O. I, 65); nur das gab er hinſichtlich der Induction zu, daß ſie, wie er N. O. I, 105 ſagt, nur etwa verſucht worden ſei durch Plato, der ſich zur Sichtung ſeiner Definitionen und Ideen dieſer Form der Induction in gewiſſer Beziehung bedient. Wenn es aber irgend noch der Beſtätigung bedürfte, daß B. dieſe ſeine geſchichtlichen Urtheile lediglich aus ſeinen Begriffen ſchöpfte, ſo wird das klar aus der Anerkennung, welche er dem Atomismus des Demokritus zollte, offenbar um der geiſtigen Verwandtſchaft willen mit ſeinem Realismus. „Die Schule des D. iſt tiefer als alle übrigen in die Natur eingedrungen" N. O. I, 51. Die Principien der ioniſchen Naturphiloſophen „haben doch etwas von Naturwiſſenſchaft und ſchmecken doch nach Natur und Erfahrung und nach Körpern, während in der ariſtoteliſchen Phyſik meiſt nur dialektiſches Wortgeklingel iſt" (Aph. 63). Dieſen allein richtigen Standpunct hat die ſpätere Zeit zu ihrem Schaden aufgegeben und doch war er durch den richtigen Inſtinct der Urzeit ſchon nahe gelegt. Denn nach B. iſt die Mythologie eine Phyſiologie in ſinnbildlichem Gewande; ihre Dichtungen enthalten Abbilder der Wirklichkeit, phyſikaliſche Allegorieen, deren Sinn zu erſchließen ihm geradezu eine Aufgabe der Wiſſenſchaft erſcheint (de A. II, 13). An den Sagen vom Pan, Perſeus und Dionyſus macht er a. a. O. ſeine Meinung deutlich; er deutet ſie als Sinnbilder einer kosmiſchen, politiſchen und moraliſchen Wahrheit. In einer beſondern Abhandlung ſprach er „von den Principien und dem Urſprung der Dinge nach den Fabeln vom Cupido und dem Himmel oder die Philoſophie des Parmenides, Teleſius und beſonders des Demokrit dargeſtellt in der Fabel vom Cupido" (dem kosmogoniſchen Eros) (Opp. p. 650),

und in seiner 1609 erschienenen Schrift de sapientia veterum stellt er 31 Beispiele unter denselben Gesichtspunct. Wir können auf seine oft recht scharfsinnigen Willkürlichkeiten nicht näher eingehen; daß aber eine Erklärung der Mythen ohne Rücksicht auf ihre Entstehung, auf ihr Zeitalter, auf die verschiedenen in ihnen zusammenfließenden Elemente, auf die Religion u. s. w. ein Unding sein müße, leuchtet von selbst ein. Sehr gut bemerkt Fischer S. 178: „Er verhält sich zu den Mythen, wie Aesop zu den Thieren, er dichtet sie um und legt die Wahrheit in sie hinein, die sie veranschaulichen sollen. Er allein ist in diesem Fall der allegorische Dichter. Er ist so wenig ein Interpret der Mythen, als Aesop ein Geolog.“ Wir haben in seiner Mythenerklärung nur einen praktischen Commentar zu seiner Poetik und lernen insbesondere daraus verstehen, wie fern seinem Geiste das gesammte, auf dieser Grundlage erwachsene griechische Alterthum liegen mußte. Mit gutem Grunde hat man darauf aufmerksam gemacht, daß seinem auf das Praktische gerichteten Geiste, wie dem englischen überhaupt, die verwandte Römerwelt mit ihrem Ringen nach dem praktischen Ziele der Weltherrschaft näher verwandt war, und daß dieselbe Erscheinung sich bei seinem großen Zeitgenossen Shakespeare wiederholt. Eine vergleichende Charakteristik beider Männer, zwischen denen übrigens keine persönlichen Beziehungen bestanden zu haben scheinen, da B. des „größten Dramatikers aller Zeiten“ nirgends Erwähnung thut, giebt Gervinus im IV. Band seines Shakespeare. S. 343 fg. **Klr.**

Baden, Schwimmen. Die Sitte des Badens geht in die Urzeit der Völker zurück. Wir finden dasselbe schon sehr frühe, namentlich im Dienste der Religion. Bei den Hindu wird von alten Zeiten her dem Wasser des Ganges eine von Sünden reinigende Kraft zugeschrieben. Bei den Israeliten mußten die vom Aussatze Geheilten ihr Fleisch mit Wasser baden (3 Mos. 14, 19). Da der Prophet Elisa den Syrer Naeman vom Aussatze heilte (2 Kön. 5), wurde das siebenmalige Untertauchen unter das Wasser des Jordan zum Träger der Wunderkraft, die ihm von seinem Uebel half. Johannes der Täufer tauft mit Wasser zur Buße in symbolischer Abwaschung der Sünden, indem er die Täuflinge im Jordan untertaucht, und im christlichen Sacramente der Taufe vollendet sich dieser religiöse Gebrauch des Wasserbades als Bad der Wiedergeburt im heiligen Geiste, da der alte Mensch erstirbt und der neue zum Leben hervorgeht. In der That könnte sich für diese Bedeutung der Taufe nicht leicht ein passenderes leibliches Element darbieten, als Wasser und Wasserbad. Hat ja auch abgesehen von aller religiösen Beziehung jedes Bad im frischen Wasser etwas von Sterben und Neubelebung in seinem Gefolge, und es geht mit dem also Badenden durch Schreck und Schauer hindurch zu einem Wohlbehagen, da er sich fühlt wie neu geboren. Dies macht denn auch die Benützung von Flüssen, Seen und Meeren zum Bade unter den Völkern und besonders den Bewohnern von heißen Ländern begreiflich, wie denn in Africa, Indien, auf den Südsee-Inseln ꝛc. manche während der heißen Jahreszeit einen großen Theil ihres Tages im Wasser hinbringen.

Statt der Badegelegenheiten, welche die Natur in Flüssen ꝛc. darbietet, wußte man auch schon früher sich Badeanstalten künstlich zu bereiten. Schon zu Homers Zeiten waren bei den Griechen Bäder mit nachfolgender Salbung ein Haupterfrischungsmittel und mit den Plätzen für Leibesübungen (Gymnasien) waren häufig Badeanstalten verbunden. Wie großen Werth die alten Römer auf die Erquickung durch tägliches Baden, bald im kalten, bald im warmen Wasser legten, freilich auch wie sie in späterer Zeit Luxus damit trieben, beweisen die zahlreichen Ueberreste von zum Theil kostbaren und großartigen Badeanstalten für Privatleute wie für das Volk, welcher letzteren in der Kaiserzeit um 200 nach Christi Geburt über 800 in Rom gewesen sind (vgl. Real-Encykl. d. class. Alterth. unter Roma und Balneum).

Auch unsere deutschen Vorfahren waren große Freunde des Wasserbades, theils des kalten im Freien, theils auch des warmen in Häusern. „Sogleich nach dem Schlafe,“ sagt Taeitus (German. 22), „den sie gemeiniglich in den Tag hinein fortsetzen, neh-

men ſie ein Bad, öfters ein warmes, da bei ihnen der Winter den größten Theil des Jahres einnimmt.“ Weil ſie fluminibus sueti waren (Hist. 5, 14), ſetzten ſie leicht über Flüſſe ohne Brücken. Durch das ganze Mittelalter wurden in Deutſchland von den Badern eigene Badeſtuben gehalten, und männiglich pflegte wöchentlich einmal dieſelben zu benützen, was den unteren Ständen wegen ihrer wollenen Hemden um ſo mehr Bedürfnis war. Mit dem Aufkommen der Leinwand kam der wöchentliche Gebrauch des Bades mehr und mehr außer Uebung und verlor ſich faſt ganz als Sitte aus dem Volke.

Die Sitte des Volkes war auch hier, wie ſonſt, maßgebend für die Jugend. Der pädagogiſche Gebrauch des Badens begann bei den alten Deutſchen ſchon mit dem Lebensanfang des Kindes. Bald nach der Geburt wurde daſſelbe in kaltes Waſſer getaucht und fortwährend an kaltes Klima und harte Lebensweiſe gewöhnt. Das Baden der Jugend gieng nun mit dem der Erwachſenen Hand in Hand, und als es aus der Volksſitte verſchwand, wurde es auch der Jugend immer mehr entzogen. Theils hierans, theils aus einer gewiſſen, in die Erziehung eingedrungenen Unnatur und Verſchrobenheit floß ſpäter die Meinung, als ſei das Flußbad der guten Sitte und dem Anſtande zuwider, ein fleiſchliches, ſündliches und darum nicht zu geſtattendes Vergnügen. Schon Trotzendorf († 1556) verbot in ſeinen Schulgeſetzen das Baden zur Sommerszeit (Raumer, Geſch. d. Päd. I. S. 221). Eine Execution in der Schule für Baderceſſe, d. h. für das Vergehen, gebadet zu haben, wenn auch ſonſt in aller Ordnung, gehörte im vorigen Jahrhundert und noch im Anfange des jetzigen nicht unter die Seltenheiten. Schreiber dieſes, der in der Zahl ſeiner Jahre ſo ziemlich mit der Jahrzahl geht, ſieht noch im Geiſte den erſten Lehrer ſeiner Jugend mit der pädagogiſchen Wünſchelruthe auf dem Badeplatze erſcheinen, zum großen Schrecken der jungen Badenden, die wie geſcheuchte Rehe in die Weidenbüſche zerſtoben. Ein geſtrenger Gymnaſialrector in einer bedeutenden Stadt Bayerns eiferte vor etwa 40 Jahren laut gegen die „teufliſche Wohlluſt des Badens“. — Die neuere Pädagogik hat ſich mit der allerdings auch im Baden liegenden, nur nicht eben teufliſchen Wohlluſt auseinandergeſetzt und demſelben ſeine Stelle in der Pflege der Jugend angewieſen. Neben den Vortheilen der Reinlichkeit und einer — woferne nur über einige Regeln der Schicklichkeit und Geſundheit gewacht wird — harmloſen und erheiternden Recreation für Leib und Seele empfiehlt ſich namentlich das Bad im Freien durch ſeine Wirkungen auf die leibliche Geſundheit.

Iſt gleich die erſte Wirkung des kalten Waſſers ein Generalſturm auf den Leib, der das Blut von den Außenwerken nach dem Innern zurückſcheucht und zunächſt Schauder und Schrecken, Zittern, Bläſſe und Beklemmung zur Folge hat, ſo kehrt doch bald das ſo zurückgejagte Blut in lebhafter Reaction nach außen zurück und bewirkt bald eine wohlthuende Wärme, ein behagliches Gefühl der Erfriſchung über den ganzen Leib. Stärkung der Haut, der Muskelfaſern und Nerven, Beförderung der Ausdünſtung, überhaupt Beſchleunigung des Stoffwechſels, Hebung mancher Stockungen, Steigerung der Eßluſt, guter Schlaf, Gewöhnung der Haut an rauhere Eindrücke und größere Widerſtandskraft gegen die Einflüſſe der Witterung, das ſind große, für jedermann und beſonders auch für die Jugend hoch anzuſchlagende geſundheitliche Vortheile des kalten Bades, welche ihrerſeits auch wieder günſtig auf das ſeeliſche Leben zurückwirken und Muth und Friſche, Arbeitsluſt und Thatkraft ſteigern.

Schule und Familie werden darum wohl thun, wenn ſie das Baden der ihrer Pflege befohlenen Jugend möglichſt befördern, Gelegenheiten dazu benützen oder ſchaffen *)

*) Auch in nicht ſehr waſſerreichen Gegenden laſſen ſich Anſtalten dazu herſtellen, indem man z. B. in der Nähe eines Baches ein Baſſin gräbt; hat man einmal die Wichtigkeit der Sache erkannt, ſo werden ſich auch die Mittel dazu finden. D. Red.

und durch paſſende Aufſicht die möglichen leiblichen und ſittlichen Nachtheile ferne halten. Nothwendige oder wenigſtens räthliche Bedingungen ſind dabei:

1) Vor dem Bade: Nicht mit ganz leerem Magen, nicht vor vollendeter Verdauung, am wenigſten überfüllten Leibes, auch nicht im Gefühle zufälliger Kränklichkeit! Nicht ohne von etwaiger Erhitzung hinreichend abgekühlt zu ſein! Abkühlung lieber in den Kleidern, als außer denſelben, in keinem Falle bis zum Gefühle des Fröſtelns; denn die Reaction des Gefäßſyſtems iſt kräftiger bei noch etwas lebhafterem Blutumlauf.

2) Ins Bad: Am beſten mit dem Kopf ins Waſſer ſchießend, oder auch, wo der Boden ſicher iſt, mit geſchloſſenen Füßen von oben hineinſpringend, ja nicht ſich auf den platten Leib hineinwerfend, wenn man nicht ſchmerzhafte Erfahrungen von der Körperträgheit des Waſſers machen will. Wer zum Einſchießen oder Einſpringen nicht den Muth hat und an Vorſicht eln Uebriges thun will, der gehe eln paar Schritte hinein, benetze Kopf und Bruſt, und dann raſch den ganzen Leib hinunter!

3) Im Bade: Rühre dich, wehre dich mit Händen und Füßen, mit Waſchen, Reiben, Plätſchern, Tauchen, am beſten, wers kann, mit Schwimmen! Nur nicht oder nicht viel ſtille geſtanden! Faules Herumliegen im ſeichten Waſſer oder bloße Spielereien der jungen Bader ſtatt des Bades ſelbſt ſind nicht zu dulden.

4) Aus dem Bade: Je kälter das Waſſer, je kürzer das Bad und umgekehrt. Fünfzehn Minuten ſind auch bei hoher Temperatur des Waſſers vollkommen zureichend; für den Schwimmer iſt eine Stunde nicht zu viel. Hauptregel: bleibe im Waſſer, ſo lange es dir behagt, d. h. nicht bis ein zweiter Froſt eintritt!

5) Nach dem Bade: Es iſt gut, ſich raſch abzutrocknen und anzukleiden, und darnach mäßige Bewegung.

Der Nutzen des Badens iſt gleich für beide Geſchlechter; bei dem Freibaden dürfte übrigens das männliche Geſchlecht vorzugsweiſe in Betracht kommen. Der Reiz und Nutzen des Badens für daſſelbe wird noch weſentlich erhöht durch das Schwimmen, das von jeher bei allen naturkräftigen Völkern in verdientem Anſehen geſtanden iſt. Bei den Griechen galt es als ein wichtiger Theil der Erziehung für die männliche Jugend. „Er kann weder leſen noch ſchwimmen", hieß es von einem ganz ungebildeten Menſchen. Eben ſo waren ſchon die jungen Römer rüſtige Schwimmer, und die Fluten der Tiber haben die künftigen Welteroberer für ihre Aufgabe weſentlich mit ſtärken helfen.

Das Schwimmen hat einen doppelt ſtärkenden Einfluß, einmal ſchon durch die Einwirkung des kalten Waſſers, und dann durch die in demſelben mit Luſt vollzogene Uebung. Ganz beſonders empfiehlt es ſich für die Ausbildung und kräftige Wölbung der jungen Bruſt, wie es denn auch den Muth in derſelben entwickelt und ſtärkt. — Der Schwimmer macht ſeinen Leib, der an ſich ein wenig ſchwerer, mit Hülfe der eingeathmeten Luft aber etwas leichter iſt als das Waſſer, zum Schiff, und ſeine Kunſt iſt die des Ruderers, der daſſelbe in der ihm beliebigen Richtung und Schnelligkeit von der Stelle bewegt. Was aber dieſem lebendigen Schifflein an ſpecifiſcher Leichtigkeit dem hölzernen gegenüber abgeht, erſetzt es durch Vielſeitigkeit und Beweglichkeit. Bald liegt der Schwimmer wagrecht auf dem Rücken, den Hinterkopf bis über die Ohren im Waſſer, Geſicht, Oberfläche der Bruſt, Kniee und Fußſpitzen über dem Waſſerſpiegel, die Oberarme an den beiden Seiten angeſchloſſen, während die Hände in ganz kurzen, raſchen Schlägen nach unten wirken und ſo das Fahrzeug flott erhalten, daß es ſich ohne weitere Mühe vom Strome treiben laſſen mag; bald ſtreckt er die Arme nach beiden Seiten gerade aus, läßt den übrigen Leib in die Tiefe verſinken, und ſich, den Kopf möglichſt zurückgebeugt, den Blick nach oben, in dem flüſſigen Elemente „hangen". — Oder der Schwimmer will ſeinem Schifflein eine beſtimmte Bewegung geben, ſo holen die Arme als Ruderſtangen mit den Händen, als den eigentlichen Ruderſchaufeln, aus und geben dem Waſſer gemeinſame Schläge, die den Leib kopfwärts fortſtoßen.

Sind dieſe oberen Ruder müde, ſo legen ſie ſich ruhend über die Bruſt, und die unteren, die Füße, mit den Sohlen taktmäßig gegen das Waſſer ſtoßend, übernehmen den Dienſt, und ſoll das Fahrzeug mit ſeinem unſichtbaren Steuermann noch ſchneller vorwärts, ſo geht es mit Händen und Füßen. Iſt es müde oder beliebt es ihm ſonſt, ſo wirft es ſich auf die Bruſt herum und aus unten wird oben. — Das Schwimmen auf der Bruſt iſt zwar die ſchwerere, aber auch die vorzüglichſte und werthvollſte Schwimmart; wer dieſe kann, lernt die anderen leicht, und es iſt gut, mit dem Lernen derſelben den Anfang zu machen. Hände und Füße arbeiten dabei gleichmäßig, die Hände durch Bewegung von vorne nach hinten in einem Viertelsbogen, die Füße durch Einziehen in den Kniegelenken und Ausſtoßen bis zur Streckung derſelben, wobei die Schenkel in den Hüften nicht gebogen und die Kniee nicht nach der Bruſt zu bewegt werden dürfen. Das Ausſtrecken der dabei keilförmig nach vornen zuſammengeſtellten und ſo den Widerſtand des Waſſers leichter überwindenden Hände und der Ruderſchlag der Füße fällt in Eins zuſammen.*) — Variationen des Bruſtſchwimmens ſind:

a. das Schwimmen ſeitwärts mit Händen und Füßen, rechts und links, wobei die Hand der Seite, auf die man ſich legt, weiter nach vorne hinausgreift als die andere;

b. das Schwimmen mit den Füßen allein;

c. mit den Händen allein;

d. das Schwimmen mit beiden Füßen und einer Hand, während die andere ſich über das Waſſer herausſtreckt und etwas trägt.

Eben ſo ergötzliche als nützliche Schwimmkünſte ſind:

a. das Waſſertreten, bei dem man den Leib durch die Arbeit der Füße in mehr ſenkrechter Stellung, und Kopf und Hals und wohl einen Theil der Bruſt über dem Waſſer zu halten vermag;

b. das Tauchen. Nimmt man vorher die Bruſt voll Athem, ſo iſt der Körper leichter als das Waſſer, und es gilt, ſich unter daſſelbe hinunter zu arbeiten und nach Belieben unten zu erhalten, wobei man nach und nach etwas von der eingeathmeten Luft ausſtößt; athmet man aber vor dem Untertauchen die in der Lunge befindliche Luft aus, ſo ſinkt der Leib bequem bis auf den Grund und will wieder heraufgearbeitet ſein, da die in der Lunge aufgenommene Luft und die dadurch bewirkte Ausdehnung der Bruſt- und Bauchhöhle das ſpecifiſche Mehr- oder Mindergewicht des menſchlichen Leibes beſtimmt.

c. Ein weiteres Schwimmkunſtſtück iſt das Fortſchwimmen unter dem Waſſer, das ein geübter Schwimmer wohl zwanzig bis dreißig Schritte weit in ruhigem Waſſer fortſetzt; — ein anderes

*) Anm. d. Red. H. Kluge giebt (N. Jahrb. f. d. Turnkunſt v. Kloß Bd. III, 2. S. 61) folgendes als Regeln der deutſchen Schwimmſchule (Schwimmſprung-Gymnaſtik von H. O. Kluge. Berlin 1843 u. 1848): „Auf „Stellung!" wird der Körper wagrecht ausgeſtreckt, Kopf bis zum Kinn aus dem Waſſer gehoben, Beine und Arme gerade weggeſtreckt, Hacken, Kniee und innere Handflächen berühren ſich, Füße auswärts gedreht, nach der Bruſt zu gebogen. — Auf „Eins!" werden die Hände gewendet, ſo daß die inneren Handflächen horizontal liegen, wobei die kleinen Finger etwas höher, als die Daumen ſtehen; Arme ſteifgeſtreckt ſtreichen langſam ſeitwäts aus (dicht unter der Oberfläche des Waſſers), bis ſie in die Verlängerung der geraden Linie fallen, welche man ſich durch beide Schultern gezogen denkt. — Auf: „Zwei!" drücken die ſteif geſtreckten Arme hinunter, bis ſich die Handteller unterhalb der Bruſt berühren, dann werden die Ellenbogen gekrümmt und die Hände unter das Kinn gebracht, ſo daß beide Daumen daſſelbe berühren; die Ellenbogen ſchließen an den Leib an; zugleich mit dem Niederdrücken der Arme werden die Kniee, ſo weit es angeht, nach der Bruſt zu angezogen, aber ſo weit als möglich von einander entfernt; Hacken bleiben geſchloſſen; Fußſpitzen auswärts. — Auf: „Drei!" werden Hände und Füße mäßig ſchnell fortgeſtoßen, wobei ſich die Hacken trennen und die Beine ſo breit als möglich ſeitwärts austreten, Füße bleiben auswärts, Zehen werden angezogen. — Auf: „Vier!" werden die Hacken ſchnell bei ſteif ausgeſtreckten Beinen geſchloſſen und ſo die urſprüngliche Ausgangsſtellung wieder angenommen.

d. der Sprung ins Waſſer, entweder mit den geſchloſſenen Füßen zuerſt, Kopf und Oberleib etwas nach hinten gebogen, oder mit dem Kopfe voran, wobei man die Stirne mit der flachen Hand bedeckt und gegen den Anprall des Waſſers ſchützt, oder beide Hände auf dem Kopfe ſchnabelähnlich zuſammenſtellt, um damit im Waſſer, gleich dem Bahnſchlitten im Schnee, dem Kopfe eine Oeffnung zu machen, durch welche der Körper nachſchießt. —

Welchen Werth dieſe mannhaften Uebungen im Waſſer für den jungen Schwimmer, für die Kräftigung ſeines Leibes, die Stärkung ſeines Muthes und für manche möglicherweiſe im Leben vorkommenden Fälle eigener oder fremder Gefahr haben, bedarf keiner weiteren Auseinanderſetzung. **Strebel.**

Baden. Bekanntlich beſteht das Großherzogthum Baden in ſeiner jetzigen Ausdehnung ſeit 1806. Dasjenige Land, welches dem Ganzen den Namen und die regierende Familie gegeben hat, umfaßte kaum den dritten Theil des jetzigen Landes. Aber auch dieſe Markgrafſchaft Baden war ſeit der Reformationszeit bis 1776 in zwei von einander unabhängige Markgrafſchaften getheilt, wovon die eine evangeliſch-lutheriſch die andere römiſch-katholiſch war. Zu den vereinigten Markgrafſchaften kamen während der Kriege am Anfang unſeres Jahrhunderts Landestheile, welche vorher öſterreichiſch oder kurpfälziſch, fürſtenbergiſch, löwenſtein-werthheimiſch, oder ſonſt reichsunmittelbar geweſen waren, und in welchen die römiſch-katholiſche oder die evangeliſch-reformirte Confeſſion herrſchend war. So beſteht das badiſche Land aus einem Complex von ſehr verſchiedenen Landestheilen, welche politiſch und kirchlich eine ganz verſchiedene Geſchichte haben. Auch die Schuleinrichtungen waren in verſchiedenen Landestheilen ſehr verſchieden. In den Volksſchulen war überall der confeſſionelle Religionsunterricht vorherrſchend; in den lutheriſchen Schulen der alten Markgrafſchaft Baden-Durlach war der kleine lutheriſche Katechismus in einer Bearbeitung eingeführt, welche ſich dem Brenziſchen Katechismus näherte und viele Sätze aus dieſem eingeſchoben hatte. In den Schulen der reformirten Pfalz galt der Heidelbergiſche Katechismus als Hauptlehrbuch. In den katholiſchen Landestheilen waren die verſchiedenen Katechismen der Diöceſanverbände maßgebend, zu denen die einzelnen Landestheile gehörten. In einem Theil der vormals öſterreichiſchen Landestheile war der Katechismus des Jeſuiten Peter Canſius unter dem Volke ſehr bekannt und geliebt, während von der andern Seite Joſephiniſche Einflüſſe die öffentlichen Schuleinrichtungen beherrſchten. Die Gelehrtenſchulen der Markgrafſchaft Baden-Durlach liefen alle als in ihrer Spitze zuſammen in dem von Durlach nach Karlsruhe verlegten Gymnasium illustre, in deſſen oberſter Claſſe, deren Schüler Exemten hießen, ein Theil des akademiſchen Studiums betrieben werden konnte. Die katholiſchen Lyceen, deren Claſſen nach den Lehrfächern, die in jeder hervortraten, ihren Namen erhielten, hatten in ihren beiden obern Claſſen einen ziemlich ausgedehnten philoſophiſchen Curſus. Dieſe Verſchiedenheit in den Schuleinrichtungen erhielt ſich noch lange nach der Vereinigung der verſchiedenen Landestheile zu einem Großherzogthume fort. Die Schulen der beiden proteſtantiſchen Confeſſionen wurden in Folge der Union derſelben (Urkunde vom 23. Juli 1821) zuſammengelegt. Aber die Schulen der zwei Confeſſionen, welche jetzt noch im Lande beſtanden, blieben jede unter der Leitung ihrer beſonderen Confeſſionsbehörde, nämlich der beiden Kirchenſectionen des Miniſteriums des Innern. Nur in Mannheim und Heidelberg wurden die Gelehrtenſchulen beider Confeſſionen vereinigt, und ſtunden nun unter alternirender Direction zweier, den beiden Confeſſionen angehöriger Directoren, und unter gemeinſamer Aufſicht beider Kirchenſectionen.

Dieſe Ungleichförmigkeit der Schuleinrichtungen zog die Aufmerkſamkeit der Regierung und der Landesvertretung auf ſich. Vom Jahre 1830 an beſchäftigten ſich beide Kammern der Stände mit dem Schulweſen, und ſo kamen die Geſetze und Verordnungen zu Stande, welche das Gelehrten- und Volksſchulweſen für das ganze Land einheitlich ordneten, und welche mit Modificationen, die hauptſächlich das Jahr 1849

brachte, jetzt noch gelten. Es sind dies folgende Gesetze und Verordnungen: Verordnung über das Volksschulwesen vom 15. Mai 1834, nebst Schulordnung und Schulplan. Verordnung über die höhern Bürgerschulen von demselben Datum, nebst Lehrplan und Schulordnung für diese Schulen vom 30. Mai 1834. Verordnung über die Errichtung der Gewerbeschulen vom 15. Mai 1834, mit Vollzugsverordnung vom 30. Mai 1834. Gesetz über die Rechtsverhältnisse der Schullehrer und den Aufwand für das Volksschulwesen vom 28. Aug. 1835 und Vollzugsverordnung vom 4. Dec. 1835. Verordnung über Errichtung des Oberstudienraths vom 21. Apr. 1836. Verordnung über das Gelehrtenschulwesen vom 31. Dec. 1836. Lehrplan und Schulordnung für die Gelehrtenschulen vom 18. Febr. 1837. Alle diese, sowie alle einzelnen vom Jahre 1806 bis Ende 1848 erlassenen Gesetze und Verordnungen über das Schulwesen findet man in dem sorgfältig und umsichtig redigirten Werke vereinigt: Sammlung von Gesetzen und Verordnungen über das evangelisch-protest. Kirchen-, Schul-, Ehe- und Armenwesen im Großherzogthum Baden, von J. H. Rieger, Offenburg 1834—1848. 8 Bde. Eine Fortsetzung dieses Werkes für das Schulwesen allein, aber ohne Beschränkung auf eine Confession ist das Buch: Sammlung von Gesetzen und Verordnungen über d. Schulwesen im Großh. Baden von Dr. K. S. Schmidt, Karlsruhe 1852, wovon jedoch bis jetzt nur ein Heft herausgekommen ist. Zuverläßige statistische Nachrichten giebt „das Großherzogthum Baden, historisch-geographisch-statistisch-topographisch beschrieben von A. J. V. Hennisch, mit Beigaben von Dr. J. Bader, Heidelberg 1856." Officielle Arbeiten sind: die politischen, Kirchen- und Schulgemeinden des Großherzogthums Baden vom Jahr 1845, Karlsruhe 1847, und die Statistiken der evangelischen Kirchen und Schulen von Le Pique Heidelberg 1824 und der katholischen Pfarreien und Schulen von Strohmayer, Karlsruhe 1825. Letztere beide sind, weil durchgreifende Aenderungen im Schulwesen erst nach ihrer Herausgabe stattfanden, nur noch dem geringeren Theile ihres Inhaltes nach für die Gegenwart brauchbar. Dagegen ist sehr lehrreich für den neuesten Zustand der Besoldungsstatistik der Volksschule der Commissionsbericht, welcher im Landtag 1855 auf 1856 aus Veranlassung mehrerer Petitionen der Volksschullehrer durch den Abgeordneten Kußwieder (Ministerialrath im katholischen Oberkirchenrath) erstattet worden ist. Verhandlungen, 6tes Beilageheft, Seite 49—57.

I. Volksschule. Zum Besuche der Volksschule sind alle Kinder von Ostern des Jahres an verpflichtet, vor dessen 23. April sie das sechste Lebensjahr zurückgelegt haben. Für schwächliche Kinder kann der Schulvorstand auf ein Jahr Nachsicht eintreten lassen. Befreit sind vom Besuche der Volksschule diejenigen Kinder, welche eine höhere öffentliche oder Privatbildungsanstalt besuchen. Befreit werden können durch den Bezirksschulvisitator diejenigen Kinder, welchen ein Privatlehrer gehalten wird, und diese Befreiung kann nicht versagt werden, wenn der Privatlehrer entweder ein recipirter Lehramtscandidat ist oder sich sonst über seine Befähigung hinreichend ausgewiesen hat. Die Dauer der Schulpflichtigkeit reicht bei Knaben bis zum vollendeten 14., bei Mädchen bis zum vollendeten 13. Lebensjahre, so daß auf Ostern alle diejenigen Kinder mit einander der Schule entlassen werden, welche vor dem 23. April des laufenden Jahres das bezeichnete Alter erreicht haben. Ausnahmsweise und bei besonderer Befähigung kann der Bezirksschulvisitator auch noch solche Kinder, welche erst nach dem 23. April, aber vor dem 1. August desselben Jahres das bezeichnete Alter erreichen, auf Antrag des Schulvorstandes der Schule entlassen. Die Schulentlassung wird rein durch die Schulbehörden geregelt, ganz unabhängig von der Confirmation oder ersten Communion, welch letztere Handlungen rein den kirchlichen Behörden unterstehen. Allein das allgemeine Herkommen des christlichen Volkes läßt beides gern zusammenfallen, und es wird diese Sitte wesentlich dadurch unterstützt und erhalten, daß die Aufsichtsbehörden der Volksschule und die kirchlichen Aemter gewöhnlich in denselben Personen zusammenfallen. Für alle diejenigen Schüler der Volksschule, welche

nicht eine Gewerbſchule oder höhere Lehranſtalt beſuchen oder einen nach dem Ermeſſen des Schulvorſtandes genügenden Privatunterricht erhalten, beſteht noch die Verbindlichkeit, nach Entlaſſung aus der Volksſchule die Fortbildungsſchulen zu beſuchen. Dieſe ſind theils Sonntagsſchulen, welche jeden Sonntag, Feſttage und Ferienzeiten ausgenommen, eine Stunde lang gehalten, und von Knaben und Mädchen drei Jahre lang, in Städten zwei Jahre lang beſucht werden ſollen, theils Werktagsfortbildungsſchulen, welche nur im Winter ein oder zweimal die Woche in je zwei Stunden von den Knaben zwei Jahre lang beſucht werden ſollen. Mit jeder Volksſchule ſteht eine Induſtrieſchule in Verbindung, in welcher die Mädchen, jedenfalls vom eilften Lebensjahre an, wo möglich auch früher, von eigens dazu angeſtellten Lehrerinnen in weiblichen Arbeiten unterrichtet werden.

Ueber die Frage, wer die Verbindlichkeit habe, Schulen zu errichten und zu erhalten, giebt das Geſetz vom 28. Auguſt 1835 ſehr ausführliche und ziemlich complicirte Beſtimmungen. Die politiſche Gemeinde iſt pflichtig, die Bedürfniſſe der Volksſchule aufzubringen. Sie hat die Lehrergehalte, die Schulhäuſer, die Schulbedürfniſſe zu ſtellen, wenn nicht beſondere Gründe da ſind, welche dieſe Verpflichtung aufheben oder beſchränken. Was die Lehrergehalte betrifft, ſo iſt zuerſt die Schulpfründe, das Erträgnis der zur Erhaltung der Lehrer beſtimmten Ortsfonds, die Leiſtungen, welche andere aus privatrechtlichem Titel für die Schule zu ſtellen haben, und das ſtändige, reine Einkommen der mit der Schulſtelle verbundenen Meßner-, Glöckner- und Organiſtendienſte (aber nicht die Accidenzien derſelben) in Aufrechnung zu bringen; es ſind die vor dem Geſetz ſchon geleiſteten Staatsbeiträge zuzuſchlagen, und erſt, was zu dem geſetzlichen Minimum der Lehrerbeſoldung dann noch fehlt, hat die politiſche Gemeinde aufzubringen. Aber auch das nicht ohne Beſchränkung. Es iſt genau feſtgeſetzt, um wie viel die Umlage auf hundert Gulden Steuercapital durch dieſen Aufwand für die Lehrerbeſoldung höchſtens geſteigert werden darf. Müßte die Umlage, um die geſetzlichen Minima der Lehrerbeſoldung zu gewinnen, um mehr als vier Kreuzer vom hundert Gulden Steuercapital geſteigert werden, oder ſind die übrigen Ausgaben der Gemeinde ſchon ſo groß, daß die Umlage ein gewiſſes, für verſchiedene Fälle genau beſtimmtes Maß überſchreiten würde, ſo tritt die Staatskaſſe ſubſidiariſch ein. Die Erbauung der Schulhäuſer, die Einrichtung der Schulzimmer, die Anſchaffung der Schulrequiſiten iſt überall, wo nicht aus privatrechtlichem Titel andere beigezogen werden können, oder beſonders dazu geſtiftete Fonds vorhanden ſind, Sache der politiſchen Gemeinde. Haben mehrere Gemeinden, oder mehrere Orte, deren jeder beſonderes Ortsvermögen hat, eine gemeinſchaftliche Schule, ſo wird der Betrag, den die Gemeinde zur Schule beitragen muß, nach der Einwohnerzahl auf die einzelnen Orte vertheilt. Außer Wohnung und fixem Gehalt hat der Lehrer noch für jedes Schulkind ein Schulgeld zu erheben, welches zwiſchen einem Minimum von 48 Kreuzern bis zu einem Maximum von zwei Gulden, oder für die vier größten Städte des Landes bis zu einem Maximum von vier Gulden von den Kreisregierungen feſtgeſetzt wird. Den Betrag des Geſammtſchulgeldes erhebt der Lehrer in voller Summe vierteljährlich aus der Gemeindekaſſe, dieſe hat die Beträge bei den Eltern der Kinder zu erheben, und den Theil, welcher auf die wegen Armut vom Schulgeld befreiten Kinder fällt, ſelbſt zu tragen, ſoweit ſie nicht auf hiefür beſtimmte Armenfonds recurriren kann. Ueber die Frage wegen Trennung ſolcher Schulen, die mehreren Orten angehören, über die Aufhebung beſtehender und Errichtung neuer Schulen entſcheidet die Oberſchulbehörde; allein die Anträge darüber müßen von den Localbehörden nicht bloß durch die Schulaufſichtsſtellen, ſondern auch durch die adminiſtrativen Staatsbehörden, d. h. durch die Bezirksämter und Kreisregierungen an die Oberſchulbehörde gebracht werden. Die öffentlichen Schulen ſind in der Regel nur Confeſſionsſchulen. Wo zur Zeit der Erſcheinung des Schulgeſetzes (1835) in einer Gemeinde bereits Schulen beider chriſtlichen Confeſſionen beſtanden, da muß die politiſche Gemeinde beide erhalten, und kann dazu in den vorgeſehenen Fällen den geordneten

Staatszuſchuß verlangen. Dagegen hat die politiſche Gemeinde und der Staat keine Verbindlichkeit, wenn ein Conſeſſionstheil erſt nach jener Zeit eine Schule für ſich errichten will. In dieſem Falle hat dieſer Conſeſſionstheil die Koſten ſeiner Schule ſelbſt zu tragen. Sonſt haben die Kinder der conſeſſionellen Minderheit die Ortsſchule zu beſuchen und ſich ihren Religionsunterricht ſelbſt zu beſorgen. Die Privatlehranſtalten aber können allerdings conſeſſionell gemiſcht ſein. Ihr conſeſſioneller Charakter entſcheidet ſich nicht nach der Conſeſſion des Vorſtehers oder Unternehmers, ſondern nach dem Religionsunterricht, der in der Anſtalt gegeben wird. Wird von Geiſtlichen beider chriſtlichen Conſeſſionen Religionsunterricht ertheilt, ſo iſt die Anſtalt eine gemiſchte. Die Iſraeliten haben, wo keine iſraelitiſchen Schulen beſtehen, ihre Kinder in die Ortsſchule, und wenn ſolche zweier Conſeſſionen beſtehen, nach freier Wahl in eine der Ortsſchulen zu ſenden, und für ihren Religionsunterricht ſelbſt zu ſorgen. Wollen die Iſraeliten erſt nach 1835 eine beſondere iſraelitiſche Schule errichten, ſo haben ſie die Koſten ſelbſt zu tragen. Beſtand aber ſchon vor 1835 eine iſraelitiſche Ortsſchule, ſo hat die politiſche Gemeinde, wenn ſie für ihre chriſtlichen Schulen einen Beitrag leiſtet, auch für die iſraelitiſche einen ſolchen zu leiſten nach dem Verhältniß der chriſtlichen Einwohnerzahl zur iſraelitiſchen Einwohnerzahl. Außerdem erhält die Geſammtheit der Iſraeliten aus der Staatskaſſe einen Beitrag für ihr Schulweſen, welcher ſich zum Geſammtaufwand der Staatskaſſe für die Volksſchule verhält, wie die Zahl der Iſraeliten in Baden zur Zahl der chriſtlichen Landeseinwohner. An jeder Schule muß ein Hauptlehrer angeſtellt werden. Ueberſteigt die Anzahl der Schulkinder 130, ſo muß ein zweiter, und für jede 130 noch ein Lehrer angeſtellt werden. Für das ganze Volksſchulweſen ſteht der Grundſatz feſt, daß nie mehr als 70 Schüler zu gleicher Zeit von einem Lehrer unterrichtet werden können.

Die nächſte Aufſichtsbehörde der Schule iſt der Schulinſpector. Dieſer iſt der Pfarrer, oder wo mehrere Pfarrer an einer Schulgemeinde ſtehen, ein auf ſechs Jahre von der Oberſchulbehörde ernannter Pfarrer. Er hat die genaue Beobachtung aller auf Lehrplan und Schulordnung bezüglichen Vorſchriften, die ganze Haltung der Schule, die Dienſtführung und den Lebenswandel der Lehrer zu überwachen. Er muß die Schule ſo oft beſuchen, als das Intereſſe der Schule es erfordert und ſeine übrigen Dienſtgeſchäfte es erlauben. Dem Schulinſpector ſteht zur Seite der Schulvorſtand. Er beſteht außer dem Schulinſpector, der den Vorſitz führt, aus dem Bürgermeiſter, ſelbſt wenn dieſer anderer Conſeſſion iſt, und aus ſämmtlichen Mitgliedern des Kirchenvorſtandes, welcher bei den Katholiken Stiftungsrath, bei den Proteſtanten Kirchengemeinderath heißt. Sind an einer Gemeinde mehrere Pfarrer angeſtellt, ſo ſind dieſe, weil alle Mitglieder des Kirchengemeinderathes, auch alle Mitglieder des Schulvorſtandes. Zum Wirkungskreis des Schulvorſtandes gehört die Aufſicht über den Vollzug der Geſetze und Verordnungen, die das Volksſchulweſen betreffen, die Sorge für zweckmäßige Verwendung des Schulvermögens, für Anſchaffung der Schulgeräthſchaften, Unterhaltung der Schulgebäude, für den fleißigen Schulbeſuch der Kinder, die Erledigung von Streitigkeiten der Lehrer unter ſich und mit Bürgern, ſoweit gütliche Vermittlung möglich iſt, Verbeſſerungsvorſchläge jeder Art. Die Lehrer wohnen den Sitzungen des Schulvorſtandes bei, ſo oft nicht über ihre Perſon und Dienſtführung verhandelt wird; ſie haben aber kein Stimmrecht.

Bis zu der neuen Ordnung des badiſchen Volksſchulweſens waren in evangeliſchen Bezirken die kirchlichen Decane zugleich die Bezirksvorgeſetzten der Schulen und der Schullehrer; für die katholiſchen Schulen gab es landesherrliche Decane, ganz unabhängig von den erzbiſchöflichen. Seit dem Schulgeſetz fallen die Schulbezirke mit der Abgrenzung der Bezirksämter zuſammen, welche in einem großen Theil des Landes eine andere iſt, als die Abgrenzung der Decanate. Für die Schulen eines jeden Amtsbezirkes, ſoweit ſie einer Conſeſſion gehören, wird von der Oberſchulbehörde je auf ſechs Jahre ein Pfarrer des Bezirkes zum Bezirksſchulviſitator ernannt. Wenn in einem

Bezirksamt nur wenige Schulen einer Confession sind, so können diese der Schulvisitatur des benachbarten Amtsbezirks unterstellt werden. Diese Bezirksschulvisitatoren bilden die Mittelstellen zwischen den Schulinspectoren und der Oberschulbehörde. Sie haben die Prüfungen der Schulen ihres Bezirkes nach einem gewissen Turnus zu halten, den jüngern Lehrern Aufgaben zu ihrer Fortbildung zu geben und diese zu beurtheilen, die Lesegesellschaften zu überwachen, die Conferenzen zu leiten, die Meldungen um Schuldienste einzubefördern, die Anträge auf Besetzung vacanter Schulen zu stellen, und die Dienstpolizei über die Lehrer ihres Bezirks zu üben.

Die Oberschulbehörde für die Volksschulen der beiden christlichen Confessionen sind die beiden Oberkirchenräthe, für die israelitischen der Oberrath der Israeliten. Dieser letztere zerfällt in eine Religions- und eine Schulconferenz. Nur von der letzteren kann hier die Rede sein. Sie besteht unter dem Vorsitze eines Rathes des Ministeriums des Innern als Commissär, aus je einem geistlichen Rathe der beiden christlichen Oberkirchenräthe, und aus einer Anzahl Notabeln der israelitischen Einwohnerschaft, worunter der Rabbiner der Residenz ist. Diese Oberschulbehörde hat die oberste Leitung des ganzen Volksschulwesens und die Dienstpolizei über die Bezirks- und Ortsaufsichtsbehörden und die Lehrer. Sie recipirt die Schulcandidaten, ernennt, versetzt, bestraft, entläßt, pensionirt die Schullehrer. Allein diese Stellung der Oberschulbehörde ist doch wieder wesentlich beschränkt. Alle allgemeinen Verordnungen, besonders über Einführung neuer Schulbücher, müßen vor das Ministerium des Innern gebracht werden. Neben den Oberschulbehörden besteht noch eine Oberschulconferenz. Sie ist aus zwei geistlichen Mitgliedern der beiden Oberkirchenräthe und aus zwei weiteren praktischen Schulmännern zusammengesetzt. Diese Behörde hat die Berathung und den Entwurf aller allgemeinen Schulverordnungen zur Vorlage an das Ministerium des Innern, die Beaufsichtigung und Leitung der Schullehrerseminarien in Beziehung auf den Unterricht, die Concessionirung und Leitung gemischter Schulen. Während in diesen Fällen die Oberschulconferenz selbständig entscheidet, haben noch in einer Reihe von Fällen die Oberschulbehörden die gutächtliche Aeußerung der Oberschulconferenz einzuholen. Dieses ist unter anderm namentlich auch dann der Fall, wenn in der Oberschulbehörde sich eine Meinungsverschiedenheit oder irgend ein Zweifel über eine allgemeine Frage ergiebt. Eine solche gutächtliche Aeußerung der Oberschulconferenz muß aber von der Oberschulbehörde entweder als maßgebend angenommen, oder die ganze Sache dem Ministerium des Innern zur Entscheidung vorgelegt werden. Man sieht aus diesen letzteren, größtentheils mit den Worten der Verordnung hier wieder gegebenen Bestimmungen, daß in allen wichtigen Dingen die Oberschulbehörden an der Oberschulconferenz gleichsam eine obere Oberschulbehörde haben, und daß Mittel genug offen gelassen sind, um jede Sache an das Ministerium des Innern als die oberste Oberschulbehörde zu ziehen. Ueberdies sind für die mit den Volksschulen verbundenen Industrieschulen die vier Regierungen der Kreise, in welche das Großherzogthum getheilt ist, die Oberschulbehörden. An Oberschulbehörden also kein Mangel!

Was die Stellung der kirchlichen Behörden zu den Volksschulen betrifft, so ist diese Sache bei den protestantischen Schulen sehr einfach, da die Oberschulbehörde zugleich die oberste kirchliche Behörde ist. Religiöse Schulbücher, Katechismus, Gesangbücher, Bibelauszüge werden von ihr nur unter Zustimmung der Generalsynode eingeführt. In den katholischen Schulen werden die Religionslehrbücher nur mit Genehmigung der erzbischöflichen Curie eingeführt; die erzbischöflichen Decane haben die Aufsicht über den Religionsunterricht in den Schulen und berichten über die Prüfungen an die Curie. Ueber noch größeren Einfluß, den die Bischöfe über die Volksschule üben wollen, besteht bekanntlich jetzt gerade ein Conflict, über dessen Ende nichts gesagt werden kann.

Im Jahre 1856 besuchten die evangelischen Volksschulen des Landes 72,851 Kinder; die katholischen Volksschulen wurden besucht von 131,516 Kindern, zusammen 204,367

Kinder. Mit Ausnahme der Kinder, welche höhere Lehranſtalten beſuchen, werden dies wohl auch alle ſchulpflichtigen Kinder ſeln, denn mit Ausnahme der Schwachſinnigen und Kranken wird ſchwerlich ein Kind im Großherzogthum aufwachſen, welches des nothwendigen Schulunterrichtes entbehrt, weshalb es denn auch nur ſehr wenig Erwachſene im Lande giebt, welche nicht leſen und ſchreiben können. Es beträgt aber die Zahl der Kinder in der Volksſchule bei den Proteſtanten beinahe 17 % der Bevölkerung, bei den Katholiken 15 %. Das ganze Großherzogthum iſt in 79 Amtsbezirke (theils Oberämter, theils Bezirksämter) eingetheilt. In dieſen giebt es 35 evangeliſche und 75 katholiſche Bezirksſchulviſitaturen, zuſammen 110. Darunter ſind Schulbezirke, welche nur eine Schulgemeinde enthalten, wie die Viſitaturen der Städte Karlsruhe und Mannheim; der Schulbezirk, welcher die höchſte Anzahl von Schulgemeinden unter ſich befaßt, iſt die katholiſche Viſitatur Bonndorf mit 39 Schulgemeinden. Schulgemeinden giebt es katholiſche 1238 mit 1309 Schulen, evangeliſche 531 mit 589 Schulen, alſo im Ganzen 1769 Schulgemeinden mit 1898 Schulen. Es kommt alſo unter den Proteſtanten auf 814 Einwohner eine Schulgemeinde, und auf 123 Schulkinder eine Schule; bei den Katholiken auf 520 Einwohner eine Schulgemeinde, und auf 100 Kinder eine Schule. Es giebt einfache Volksſchulen und Volksſchulen mit erweitertem Lehrplan; von der letzteren Art giebt es nur in den größeren Städten. In den evangeliſchen Schulen des Landes ſind angeſtellt 752 Lehrer, wovon 582 Hauptlehrer, 170 Unterlehrer ſind; in den katholiſchen ſind angeſtellt 1699 Lehrer, wovon 1338 Hauptlehrer und 361 Unterlehrer ſind. Es kommt alſo bei den Proteſtanten auf 90 Schulkinder ein Lehrer, bei den Katholiken auf 77 ein Lehrer. Die Iſraeliten haben 28 Schulen mit 30 Lehrern, bei einer Bevölkerung von 23,700 Seelen. Lehrerinnen giebt es in den evangeliſchen Schulen gar nicht; dagegen ſind in den katholiſchen Stadtſchulen für die Mädchen hin und wieder Lehrerinnen angeſtellt; in einigen Städten ſind die Mädchenſchulen Ordensſchweſtern übergeben.

Für die evangeliſchen Volksſchulen des Landes trägt der Staat 7742 fl. bei, die Gemeinden 59,377 fl.; der Schulgeldbetrag beläuft ſich auf 74,288 fl. Im Ganzen ſind zur Deckung der Normalgehalte der Lehrer 404,675 fl. nöthig, das Schulgeld, durchſchnittlich etwa 50 kr. auf das Kind, beträgt 170,310 fl.

In dem Budget, welches den Ständen für die Jahre 1856 und 1857 vorgelegt worden iſt, findet ſich unter dem Budget für das Miniſterium des Innern Titel IX, Unterrichtsweſen, die jährliche Exigenz von 354,114 fl. Davon kommt auf das Volksſchulweſen 95,546 fl. 43 kr., wovon aber noch 17,000 fl., welche Staatsbeitrag für höhere Bürgerſchulen ſind, abgerechnet werden müßen, alſo 78,546 fl. 43 kr. Nun ſtehen aber auch unter Titel VII, Bezirksjuſtiz und Polizei, §. 36, als Staatsbeitrag zu den Gehalten der Volksſchullehrer jährliche 36,000 fl. Der ganze Budgetſatz für das Volksſchulweſen beträgt alſo jährlich 114,546 fl. 43 kr. Die übrigen Budgetsätze ſind: Katholiſche Schullehrerſeminarien 16,463 fl. Evangeliſches Schullehrerſeminar 8173 fl. Katholiſche Schullehrerconferenzen 1500 fl. (Für evangeliſche Schullehrerconferenzen kommt in dieſem Budget kein Satz; dagegen kommt z. B. im Budget von 1852 und 1853 kein Satz für katholiſche, dagegen für die zwei Jahre eine Ausgabe von 2655 fl. 5 kr. für evangeliſche Schullehrerconferenzen). Bureauaverſum für Bezirksſchulviſitaturen 1296 fl.; Viſitation der Volksſchulen 2000 fl.; Zuſchüſſe zu einzelnen Schulen 2638 fl. 43 kr.; Staatsbeitrag zu Perſonalzulagen 6000 fl.; zum Penſions- und Hülfsfond für Lehrer 28,000 fl.; zum Wittwen- und Waiſenfond 10,000 fl.; für iſraelitiſche Lehrer 976 fl.; zur Creirung eines Unterſtützungsfonds für arme Schullehrerswittwen und Waiſen 1500 fl. Durch ein nachträgliches Budget iſt der Staatsbeitrag für Perſonalzulagen von 6000 auf 10,000 fl., zum Penſions- und Hülfsfond von 28,000 auf 30,000 fl., und der für iſraelitiſche Lehrer von 976 auf 1190 fl. erhöht worden.

Die Claſſeneintheilung der Schulen iſt durch Verordnungen ziemlich genau be-

ſtimmt. Die einfachſte Volksſchule iſt eine ſolche, welche nur einen Lehrer hat; eine ſolche darf im höchſten Falle 140 Kinder enthalten. Dieſe werden in drei Claſſen ſo eingetheilt, daß in jeder Claſſe Knaben und Mädchen beiſammen ſitzen. Die Claſſen werden von unten nach oben gezählt. Die erſte Claſſe enthält die Kinder vom 7. und 8. Jahre, die zweite die vom 9. und 10., die dritte die vom 11. bis 14. oder 13. Lebensjahre. Es ſoll bei dem Vorrücken nicht allein auf Kenntniſſe und Fähigkeiten, ſondern auch auf das Alter Rückſicht genommen werden. Es ſollen die Kinder auch bei guten Fähigkeiten und Fleiß nicht zu jung in die oberſte Claſſe vorrücken, weil ſie ſonſt da zu lange ſitzen müßten, aber doch auch bei geringen Fähigkeiten und mangelhaftem Fleiß nicht zu lange in der unterſten Claſſe feſtgehalten werden, weil ſie ſonſt von den Lehrgegenſtänden der obern Claſſen faſt gar nichts zu hören bekämen. Die Schulvorſtände haben darin ab- und zuzugeben. Es ſoll dafür geſorgt werden, daß jedes Kind, ehe es der Schule entlaſſen wird, wenigſtens 2 Jahre in der oberſten Claſſe geweſen iſt. Im Sommerhalbjahre wird 4 Stunden Vormittags und 2 Stunden Nachmittags Schule gehalten; jede Claſſe erhält 2 Stunden Unterricht, die oberſte der Zeit nach zuerſt. Im Winterhalbjahre wird Vormittags 3 Stunden und Nachmittags 3 Stunden Schule gehalten. Die 3 Vormittagsſtunden werden auf die oberſte Claſſe verwendet; in die 3 Nachmittagsſtunden vertheilen ſich die 2 untern Claſſen ſo, daß die erſte Stunde die zweite Claſſe allein, die zweite Stunde beide mit einander und die dritte Stunde die erſte allein unterrichtet wird. Iſt die Anzahl der Schüler, welche nach dieſer Vorſchrift in die zweite und dritte Claſſe kommen ſollten, weniger als 40, ſo dürfen dieſe beiden Claſſen zuſammen unterrichtet werden; ihr Unterricht muß aber dann täglich 4 Stunden und der der erſten Claſſe 2 Stunden lang dauern. An 2 Wochentagen, Mittwoch und Samſtag, wird nur Vormittags Schule gehalten, die 4 oder 3 Unterrichtsſtunden werden dann beiläufig nach dem angegebenen Maßſtab unter die drei Claſſen vertheilt. — Für Schulen von mehr als 130 Kindern müſſen mehr Lehrer angeſtellt werden. Für jede Zahl von Lehrern iſt die Claſſeneintheilung genau vorgeſchrieben. Die allgemeinen Grundſätze ſind: es wird dahin gearbeitet, daß jede Claſſe täglich 3 Stunden Unterricht erhält; die Trennung der Geſchlechter beginnt in den obern Claſſen, während in den untern noch beide Geſchlechter vereinigt ſind. Erſt wenn 6 Lehrer oder mehrere an einer Schule angeſtellt ſind, wird dieſe Trennung durch die ganze Schule durchgeführt. Von der Anwendung dieſer Grundſätze gebe ich Beiſpiele. Sind zwei Lehrer an einer Schule angeſtellt, ſo kann die Schülerzahl höchſtens bis auf 260 anſteigen. Dieſe werden in 4 Claſſen getheilt; ein Lehrer unterrichtet die 2 untern Claſſen in je 3 täglichen Stunden, der andere die 2 oberen in eben ſo vielen; die Geſchlechter bleiben vereinigt. Wann aber die Zahl der Kinder 210 nicht überſteigt, ſo kann auch ausnahmsweiſe die Schule in 3 Claſſen getheilt werden, ſo daß der eine Lehrer die erſte und zweite Claſſe in je 3 Stunden bei vereinigten Geſchlechtern, der andere die dritte Claſſe bei getrennten Geſchlechtern, jedes Geſchlecht in 3 täglichen Stunden unterrichtet. Sind an einer Schule 4 Lehrer thätig, ſo kann die Anzahl der Kinder bis auf 520 anſteigen. Dieſe werden ſo in 6 Claſſen getheilt, daß etwa die Hälfte der Kinder in die 4 unteren Claſſen kommen. Dieſe werden bei vereinigten Geſchlechtern von 2 ihnen zugetheilten Lehrern ſo unterrichtet, daß jede Claſſe täglich 3 Stunden Schule hat, die ältere Hälfte der Kinder aber wird nach Geſchlechtern getheilt, ſo daß ein Lehrer die 5. und 6. Knabenclaſſe, ein anderer die 5. und 6. Mädchenclaſſe in je 3 täglichen Stunden unterrichtet. Es ſind dies zwei Beiſpiele, an denen man ungefähr ſehen kann, wie für jeden möglichen Fall die Claſſeneintheilung genau geſetzlich feſtſteht.

Für die größeren Städte iſt es erlaubt, auch Schulen mit erweitertem Lehrplan zu errichten, d. h. ſolche, in welchen jede einzelne Claſſe nicht bloß 3, ſondern 5 tägliche Unterrichtsſtunden hat, und dabei nicht bloß die gewöhnlichen Unterrichtsgegen-

ſtände auf eine höhere Stufe gebracht, ſondern insbeſondere den ſogenannten Nebenfächern eine größere Sorgfalt zugewendet wird. Es giebt Städte, in welchen ſolche Volksſchulen mit erweitertem Lehrplan neben einfachen beſtehen, eine I. und II. Stadtſchule, ſo daß die Schüler der erſten gegen ein höheres Schulgeld um ein ziemliches weiter geführt werden, als die der zweiten gegen ein geringeres. So iſt es z. B. in Karlsruhe. Es giebt andere Städte, wo nur eine erweiterte Volksſchule beſteht. So iſt es z. B. in Heidelberg. Wenn eine Gemeinde eine Schule mit erweitertem Lehrplan haben will, ſo hat ſie allein die Mittel für dieſe Erweiterung aufzubringen, darf dann aber auch, wenn neben der erweiterten noch eine einfache beſteht, das Schulgeld über das ſonſt beſtehende Maximum von 4 fl. hinaus erhöhen. Es dürfen aber nie mehr als 70 Schüler zu gleicher Zeit von einem Lehrer unterrichtet werden — eine Feſtſetzung, welche bei Schulen mit erweitertem Lehrplan ſich nicht immer ganz ſtreng einhalten läßt. Die Lehrpläne ſolcher gehobener Schulen müßen der Oberſchulbehörde zur Genehmigung vorgelegt werden.

Die Unterrichtsgegenſtände der Volksſchule ſind alle allgemein verbindlich, d. h. jeder Schüler muß alle Stunden der Volksſchule beſuchen. Die einzige Ausnahme beſteht für die einzelnen Kinder der einen Confeſſion, welche die Volksſchule der andern Confeſſion beſuchen, weil es im Orte keine Volksſchule ihrer Confeſſion giebt. Dieſe werden von dem Religionsunterrichte der ihnen fremden Confeſſion entbunden, wenn ſie für einen Religionsunterricht ihrer Confeſſion ſelbſt ſorgen. Unterrichtsgegenſtände ſind Religionslehre, Sprachlehre und Schreiben, Größenlehre (Rechnen und Raumlehre) mit Zeichnen verbunden und Geſang. Als Nebenfächer werden angeführt Naturgeſchichte, Naturlehre, Erdkunde, Geſchichte, Geſundheitslehre und Landwirthſchaftslehre. Ein Stundenplan und Lehrplan iſt nur in allgemeinen Umriſſen vorgezeichnet; im einzelnen wird für jede Schule ein beſonders modificirter Lehrplan ausgearbeitet, der vom Bezirksſchulviſitator beſtätigt wird. In der einfachen Volksſchule wird wenigſtens eine halbe Stunde jeden Tag in jeder Claſſe auf Religion verwendet und damit der Unterricht begonnen; dann folgt Sprach- und Schreib-Unterricht, dann Rechenunterricht, den Beſchluß macht der Unterricht im Geſang und den Nebenfächern. In den Stadtſchulen mit erweitertem Lehrplan wird täglich eine Stunde auf Religionsunterricht verwendet; Katechismus, die Lieder des Geſangbuches, die Lectüre der bibliſchen Geſchichte und der Bibel ſelbſt, überſichtliche Bekanntſchaft mit dem Inhalt der nicht geleſenen Bücher der Schrift unter dem Namen Bibelkunde füllen dieſe Stunden aus; in den katholiſchen Schulen wird eine Schulbibel, einen Auszug aus der Bibel enthaltend, geleſen. Die zweite Stunde wird der Sprache gewidmet; Leſen, Wiedererzählen, grammatiſche Uebungen, Dictirtſchreiben, Schönſchreiben, Aufſatzübungen wechſeln in dieſen Stunden ab; die dritte Stunde iſt dem Rechnen und gewöhnlich zweimal die Woche dem Geſang gewidmet. In den acht nachmittägigen Stunden werden die Nebenfächer, das Zeichnen, bei Knaben die Geometrie betrieben.

Der Religionsunterricht theilt ſich zwiſchen Pfarrer und Schullehrer, ſo daß der erſtere die erklärenden Katecheſen zu beſorgen, der letztere die bibliſche Geſchichte und den ganzen Memorirſtoff als ſeinen Antheil zu betrachten hat. Der Memorirſtoff beſchränkt ſich in den katholiſchen Schulen auf den Diöceſankatechismus, die kirchlichen und häuslichen, auf beſondere Tages- und Jahreszeiten feſtgeſetzten Gebete, und die gebräuchlichen kirchlichen Geſänge. In proteſtantiſchen Schulen iſt der Memorirſtoff genau vorgezeichnet. Der von der Generalſynode 1855 angenommene Katechismus muß ganz auswendig gelernt werden, aber nicht ſo, daß in jeder Claſſe ein Stück gelernt wird, ſondern ſo, daß in jeder Claſſe der Katechismus vom Anfang bis zu Ende durchgegangen wird, aber zuerſt nur leichtere bibliſche Sprüche, dann ſchwerere Sprüche und leichtere Katechismusſätze, erſt in der obern Claſſe die ſchwereren Katechismusſätze gelernt werden. Doch ſoll auf jeder Stufe die Syſtematik des Katechismus bemerkt, und jeder Satz oder Spruch unter die gehörige Rubrik untergebracht, und in jeder Claſſe das in

allen früheren Claſſen Gelernte wiederholt werden. Was die Lieder aus dem Geſangbuch betrifft, ſo ſind, um der falſchen Auswahl und dem Zuviel zu begegnen, Lieder bezeichnet, die auswendig gelernt werden ſollen, und zwar für die unterſte Stufe 6, für die mittlere 12, für die oberſte 24. Auf jeder Stufe ſollen die früheren Lieder wiederholt werden. Am Ende ſeines Schulleben ſoll alſo das Gedächtnis eines jeden Schülers feſt und ſicher beſitzen den ganzen Katechismus mit den bibliſchen Sprüchen, und 42 der ſchönſten Lieder des kirchlichen Liederſchatzes. Es iſt das nicht zu viel; es wird in ſehr vielen Schulen wirklich erreicht; doch läßt ſich dieſes letztere in Beziehung auf den Katechismus noch nicht erfahrungsmäßig behaupten, weil deſſen Einführung noch zu neu iſt. Auch was für Abſchnitte der heiligen Schrift neben und nach der eingeführten bibliſchen Geſchichte geleſen werden ſollen, iſt genau bezeichnet. Es ſind hiſtoriſche Abſchnitte, Stellen aus Pſalmen, meſſianiſche Prophetenſtellen, Theile der apoſtoliſchen Briefe. Der Pfarrer ſoll außer der Beaufſichtigung und Leitung des ganzen Religionsunterrichtes ſelbſt zweimal jede Woche eignen Religionsunterricht in der oberſten Claſſe der Schule ertheilen. Die abſchließende, mehr ſyſtematiſirende Zuſammenfaſſung des ganzen Unterrichtes iſt ſeine Aufgabe. Schulandacht beſteht in proteſtantiſchen Schulen darin, daß der Unterricht jedesmal mit Geſang und Gebet eröffnet und beſchloſſen wird; die Gebete werden entweder von den Schülern geſprochen, dann ſind es gewöhnlich die dem Katechismus angehängten; oder von den Lehrern, dann ſind ſie aus verſchiedenen Sammlungen, öfters aus der bekannten Calwer Sammlung genommen, zuweilen auch frei geſprochene. In katholiſchen Schulen giebt es hin und wieder beſondere Schulgottesdienſte. Zum Kirchenbeſuch und zur Unterſtützung des Kirchengeſangs werden die Schüler regelmäßig angehalten. Die kirchlichen Katechiſationen jedoch, denen ſie auch anwohnen, werden nicht mit den Schulkindern, ſondern mit der der Schule bereits entlaſſenen Jugend gehalten. Für den deutſchen Sprachunterricht ſind die Sprach- und Leſebücher vom Seminardirector Profeſſor Stern in Karlsruhe in allen evangeliſchen Schulen eingeführt. Allein als Leſebuch für die oberen Claſſen, beſonders der erweiterten Stadtſchulen, haben ſich auch die Lebensbilder von Petermann und drei andern ſächſiſchen Schulmännern mannigfach Eingang verſchafft. Ueberall wird ziemlich viel Grammatik getrieben; aber über grammatiſche Grundanſchauungen und Nomenclatur hat man ſich nicht geeinigt. Der katholiſche Oberkirchenrath hat für die katholiſchen Schulen eine grammatiſche Nomenclatur angeordnet, allein damit iſt nicht alle Uneinigkeit gehoben. Die Uneinigkeit greift tiefer. Sie liegt in der Verſchiedenheit der grammatiſchen Grundanſchauungen, und der größern oder geringern Sprachbildung der Lehrer. In den evangeliſchen Schulen liegt die grammatiſche Anſchauungs- und Ausdrucksweiſe, welche Stern in ſeinen Schulbüchern und in ſeinem Unterricht befolgt, doch noch mannigfach im Kampfe mit ältern und neuern. Es herrſcht auf dieſem Gebiete noch große Verwirrung.

Schuldiarien ſoll der Schulinſpector als ſolcher und der Pfarrer als ſolcher führen. Der Schulinſpector ſoll in ſeinem Diarium jeden ſeiner Schulbeſuche bemerken; er ſoll darin aufſchreiben, wie er die Schule gefunden, was er für Bemerkungen gemacht, welche Anordnungen er getroffen habe. Dieſe Schulinſpectionsdiarien werden faſt überall wirklich geführt, und bei der Viſitation in originali vorgelegt. Die Lehrer haben außer den Verſäumnislisten keine Diarien zu führen.

Das Prüfungsweſen der Volksſchulen iſt in Baden ſehr reich gegliedert. Außerdem daß der Bezirksſchulviſitator jede Schule ſeines Bezirks von Zeit zu Zeit unangeſagt beſuchen ſoll, um ſich von ihrem Zuſtand eine beſtimmte Anſchauung zu verſchaffen, ſollen in jeder Schule jährlich zwei Prüfungen ſtattfinden, eine kleinere am Schluß des Sommerſemeſters, eine größere um Oſtern am Schluß des Schuljahres. Zur kleinern ſollen bloß die Mitglieder des Schulvorſtandes eingeladen werden; zur größeren ſollen außer ihnen auch die Mitglieder des politiſchen Gemeinderathes eingeladen, und alle Gemeindeglieder, die ſich dafür intereſſiren, zugelaſſen werden. Dieſe

beiden Prüfungen hält der Schulinſpector. Ueber den Befund der größeren Prüfung, über die am Schluß derſelben gehaltene Schulvorſtandſitzung, über die Verhandlung des Schulinſpectors mit dem Lehrer ſoll ein Protokoll aufgenommen und dieſes nebſt einem ausführlichen Bericht des Schulvorſtandes über den ganzen Zuſtand der Schule dem Bezirksſchulviſitator vorgelegt werden, welcher den Beſcheid ertheilt. — Alle zwei Jahre wird jede Schule durch den Bezirksſchulviſitator viſitirt. Fällt dieſe Prüfung in die Nähe von Oſtern, ſo fällt dafür die Prüfung durch den Schulinſpector aus. Der Viſitator ſoll nach vorheriger Beſprechung mit Pfarrer und Bürgermeiſter über den Geſammtzuſtand der Schule den Lehrer und im Religionsunterrichte auch den Pfarrer prüfen laſſen; ſich dann durch eigene Fragen und Aufgaben, beſonders durch ſchriftliche Aufſätze, welche während der Prüfung zu fertigen ſind, überzeugen, ob das vorgeſchriebene Ziel erreicht oder überſchritten iſt. Beſonders ſoll der religiös-ſittliche Zuſtand der Schule, die Schulzeit, die Menge der Schulverſäumniſſe, der Kirchenbeſuch, die Beobachtung der beſtehenden Schulverordnungen, der ökonomiſche Zuſtand der Schule, die Perſon und das Benehmen des Lehrers in und außer dem Dienſt, das Verhalten des Pfarrers als Pfarrer und als Schulinſpector, die Führung der Diarien und die Protokolle des Schulvorſtandes Gegenſtand ſeiner genauen Nachforſchung ſein. Zum Schluß vernimmt der Viſitator einzeln den Inſpector, den Schulvorſtand, die einzelnen Lehrer, hört ihre Beſchwerden, Wünſche, etwaige Streitigkeiten an, entſcheidet, ſoweit es ſeine Competenz nicht überſteigt, oder berichtet beſonders an die competente Behörde. Ueber die ganze Viſitation nimmt der Viſitator ein Protokoll auf und ertheilt den Viſitationsbeſcheid ſelbſt. Alle Jahre hat der Viſitator ſämmtliche im Laufe des Jahres entſtandene Protokolle und Beſcheide nebſt einer ſtatiſtiſchen Tabelle der Oberſchulbehörde vorzulegen. — Aber damit iſt des Viſitirens noch nicht genug. In der Regel alle vier Jahre ſoll jeder Schulbezirk durch einen Commiſſär der Oberſchulbehörde viſitirt werden. Der Commiſſär erſcheint ohne vorherige Anmeldung im Bezirk, viſitirt zuerſt die Regiſtratur des Bezirksſchulviſitators und vernimmt ihn über ſeine Dienſtführung. Dann benimmt er ſich mit dem Bezirksbeamten. Nach Maßgabe der auf dieſem Wege eingezogenen Erkundigungen und nach dem, was der Commiſſär aus den Protokollen und Beſcheiden weiß, die der Behörde zugegangen ſind, wählt er die Gemeinden des Bezirkes aus, deren Schulen er perſönlich beſuchen will. Er kann zu dieſen Beſuchen, wenn er will, den Bezirksſchulviſitator beziehen. Die eigentliche Prüfung in der Schule ſoll nur ſo lange fortgeſetzt werden, als es nöthig iſt, um ein Bild von dem Stand der Schule und der Lehrfähigkeit des Lehrers zu gewinnen; es brauchen nicht alle Lehrgegenſtände durchgeprüft zu werden. Dagegen iſt das Verhalten der Lehrer in ſittlicher, kirchlicher und politiſcher Hinſicht, die Stellung und Wirkſamkeit des Pfarrers als Schulinſpectors und Religionslehrers, der Stand der ökonomiſchen Verhältniſſe der Schule und der Zuſtand des Schulhauſes bei dieſer Viſitation Hauptaugenmerk. Zum Schluß werden wieder alle Perſonen, welche an der Schule eine Stellung haben, einzeln vernommen. Der Commiſſär führt ein Tagebuch, welches er mit ſeinen Anträgen der Behörde vorlegt; der Beſcheid erfolgt von dieſer.

Ferien haben die Volksſchulen außer den Sonn- und Feiertagen und außer den zwei freien Nachmittagen am Mittwoch und Samſtag jährlich 8 Wochen. Drei Wochen fallen auf die Weihnacht- und Oſterzeit. Die übrigen 5 Wochen werden in jedem Ort nach Ermeſſen des Schulvorſtandes auf diejenigen Jahreszeiten vertheilt, in welchen die Leute des betreffenden Ortes ihre Kinder am nothwendigſten zur Arbeit in der Heuernte, Getreideernte oder im Herbſt brauchen. — Was die Disciplin betrifft, ſo kommen zuerſt die Schulverſäumniſſe in Betracht. Alle Wochen übergiebt der Lehrer das Verzeichnis der Schüler, welche ohne vorgehende oder nachfolgende hinreichende Entſchuldigung die Schule verſäumt haben, mit Angabe der verſäumten Tage dem Schulinſpector; dieſer prüft die Liſte, ſtreicht die Namen derer, welche ſich bei ihm noch genügend entſchuldigt haben, und übergiebt die ſo reducirte Liſte dem Bürgermeiſter,

welcher die Eltern der säumigen Kinder mit Geldstrafen von 4—12 Kreuzern für jeden Tag belegt, bei öfterer Wiederholung dieselben bis zu 24 Stunden einsperren läßt, und bei fortgesetzter Widerspenstigkeit an das Bezirksamt berichtet. Die Strafgelder werden durch den Gemeindediener für denjenigen Fond erhoben, welcher die Schulbedürfnisse zu bestreiten hat. Wo die Bürgermeister in dieser Hinsicht nicht kräftig und schnell einschreiten, hat der Schulinspector sich an das Bezirksamt zu wenden. Es bestehen über Schulversäumnisse viele Klagen im Lande; die Bürgermeister wollen aus Streben nach Popularität den Bürgern nicht wehe thun; die Inspectoren stehen als Pfarrer in zu vielen Berührungen mit den Bürgermeistern, als daß sie gern klagend gegen dieselben auftreten; Geldstrafen sind gegen manche Familien nicht zu exequiren; bei Inhaftirungen müssen Kosten und die Nahrung des Inhaftirten zuweilen aus öffentlichen Kassen getragen werden, und Mancher läßt sich gern, wenn er Essen bekommt, einen Tag einsperren. Die Schuldisciplin erstreckt sich nur auf das Verhalten der Schüler in der Schule und auf dem Schulwege. Wegen anderer Vergehen sollen die Schüler nur bei erwiesener Vernachläßigung der Zucht von Seiten ihrer Eltern oder Pfleger mit Schulstrafen belegt werden. Regeln über das Verhalten der Kinder auf dem Schulwege und in der Schule werden im Anfang des Schuljahres verlesen, und bleiben das ganze Jahr im Schulzimmer angeschlagen. Die Schulstrafen sind Verweis, Setzung oder Stellung an einen besondern Platz, Zurückbehalten in der Schule mit Aufsicht und Beschäftigung, ausnahmsweise mäßige Züchtigung mit der Ruthe auf die Hand. So die Verordnung; in der Praxis hat sich sehr häufig noch Einsperrung und körperliche Züchtigung in etwas ausgedehnter und schärferer Weise als unumgänglich nöthig ausgewiesen und erhalten. Prämien werden ausnahmsweise nur da noch gegeben, wo besondere Stiftungen dazu vorhanden sind, das Schulgesetz will sie nicht.

Die Lehrer theilen sich in Hauptlehrer und Unterlehrer. Ist an einer Schule nur ein Lehrer, so ist dieser ein Hauptlehrer; bei zweien und dreien ist einer ein Unterlehrer; bei vier und mehreren Lehrern sind zwei Unterlehrer. Ausnahmsweise dürfen bei größern Schulen statt eines Hauptlehrers aus dem für diesen bestimmten Gehalt mehrere Unterlehrer angestellt werden, doch müßen wenigstens zwei Hauptlehrer an einer solchen Schule bleiben. Hülfslehrer sind solche Lehrer, welche einem Hauptlehrer beigegeben werden, der aus was immer für einem Grunde zur guten Versehung seines Dienstes nicht tauglich ist. Sie werden nicht von dem Lehrer angenommen, sondern von der Behörde bestellt und wieder entlassen.

Die Anzahl der Schulcandidaten ist kaum genügend; sie kommen größtentheils aus dem Lehrerstand, dem niedern Bürger- und ärmern Bauernstand. Akademisch gebildete Lehrer giebt es an unserer eigentlichen Volksschule nicht. Wenn ein junger Mensch sich entschlossen hat, Volksschullehrer zu werden, so muß er sich nach Absolvirung der Volksschule bei dem Bezirksschulvisitator melden, und in einer Prüfung unter Vorlage seines Schulentlassungszeugnisses sich nicht bloß über seine Kenntnisse in allen Unterrichtsfächern der Volksschule, sondern auch darüber ausweisen, daß er einen gesunden gebrechenfreien Körper, eine gute und biegsame Stimme und eine deutliche Aussprache hat. In Folge dieser Prüfung trägt der Bezirksschulvisitator den Petenten in die Liste der Schulaspiranten ein, welche er jedes Jahr an die Behörde einsendet. Der Schulaspirant hat nun zwei oder drei Jahre bei einem Schullehrer zuzubringen, welcher von der Oberschulconferenz die Erlaubnis erhalten hat, Aspiranten oder Präparanden, wie man sie jetzt auch heißt, zu bilden. Bei diesem hat er die Schule, zuerst die untern Classen, dann die obern, zu besuchen, um den Lehrgang genau kennen zu lernen. Außerdem hat er es bei diesem Lehrer dahin zu bringen, daß er die biblische Geschichte geläufig und sprachrichtig erzählen könne und genau verstehe, daß er gründliche Kenntnisse in allen Lehrgegenständen der obersten Schulclasse und Gewandtheit in schriftlicher Darstellung besitze, und daß er ein genau vorgeschriebenes Maß musikalischer Uebung und Fertigkeit, besonders in Beziehung auf Orgelspiel, sich erwerbe. Während dieser ganzen

Zeit wird der Präparand vom Ortsschulinspector genau überwacht, und von Zeit zu Zeit vom Bezirksschulvisitator geprüft. Nach zurückgelegtem 16. Lebensjahre kann sich der Aspirant zur Aufnahme in die Seminare melden. Es giebt drei Staatsseminare, ein evangelisches in Karlsruhe, zwei katholische in Ettlingen und Meersburg. Zur Aufnahmsprüfung melden sich in der Regel nach Karlsruhe 60, in die beiden katholischen je 70 bis 80 Aspiranten. Die Prüfung, die um Ostern stattfindet, wird von den Directoren und Lehrern der Seminare gehalten. Auf ihren Antrag entscheidet die Oberschulconferenz über die Aufnahme. Es werden jährlich aufgenommen in Karlsruhe 35, in Ettlingen 40 und Meersburg 35. Die Aufgenommenen erhalten Wohnung und Unterricht frei, ihre Verköstigung, die sie im Seminar erhalten, müßen sie vergüten. Etwa die Hälfte der Zöglinge erhalten Stipendien, ganze zu 100 Gulden, oder halbe zu 50 Gulden. Die Stipendien bezahlt zum größten Theile die Staatskasse, einiges wird aus Stiftungen zugelegt. Ueber den Stipendienbezug entscheidet die Oberschulbehörde. Der Aufenthalt im Seminar dauert zwei Jahre. Privatseminare giebt es nicht, obgleich die Gesetzgebung neuerdings deren Errichtung möglich gemacht hat, indem sie das Obligatorische der Staatsseminare beseitigte. Mit jedem Seminar ist eine Seminarschule verbunden, die vom Seminardirector geleitet wird. Den Lehrstunden dieser Schule wohnen die Seminaristen abwechselnd bei, werden auch zu praktischer Hülfe unter Leitung der Lehrer gebraucht. Die Directoren der Schulseminare sind Geistliche und besorgen den Religions- und Sprachunterricht. Für Musik ist an jedem Seminar ein besonderer Lehrer angestellt. Die Seminarschule hat ihre besonderen Lehrer. Die Abgangsprüfung aus dem Seminar ist zugleich die erste Dienstprüfung der Schulcandidaten. Auf Antrag der diesen Prüfungen beiwohnenden Commissäre der Oberschulconferenz und der Seminardirectoren wird von der Oberschulbehörde die Aufnahme unter die Candidaten ausgesprochen. Allein diese Aufnahme befähigt den Candidaten nur zur Uebernahme von Unter- oder Hülfslehrerstellen. Haben die Candidaten wenigstens drei Jahre in dieser Stellung gearbeitet, so werden sie auf ihre Bitte zur zweiten Dienstprüfung zugelassen, wenn sie befriedigende Zeugnisse über ihren „sittlichen, religiösen, gesetzlichen, dienstbeflissenen und diensttreuen Wandel" vorlegen. Diese Prüfung, welche unter Anwesenheit eines Commissärs der Oberschulconferenz von den Seminardirectoren und Lehrern abgenommen wird, soll besonders die praktische Ausbildung des Candidaten ins Auge fassen, und erstreckt sich auf alle Fächer des Volksunterrichtes. In einigen dieser Fächer muß der Candidat wirkliche Unterrichtsproben in einer Schule ablegen. Erst nach dieser Prüfung kann der Candidat als Hauptlehrer angestellt werden; und zwar entscheidet sich in dieser Prüfung nicht bloß, ob er überhaupt Hauptlehrer werden kann, sondern insbesondere, ob er dies auch in einer Stadt, oder nur auf dem Lande werden kann. Um zu einem Stadtschullehrer die Befähigung zu erhalten, werden in allen Fächern, besonders im Sprachunterricht, der Größenlehre und den Nebenfächern bedeutendere Leistungen erfordert. Zu dieser zweiten Dienstprüfung haben sich in den letzten Jahren jährlich in dem protestantischen Seminar etwa 40 Lehrer gemeldet, davon sind 34 bestanden, und unter diesen 10 für Stadtschulstellen befähigt worden. In den katholischen Seminaren haben sich zu dieser Dienstprüfung bisher etwa ebensovtele gemeldet, als aus den Seminaren entlassen wurden, davon etwa $^1/_3$ für Stadtschulen, von diesem $^1/_3$ bestehen etwa $^2/_3$; die übrigen werden für Landschulen angenommen.

Für die Fortbildung der Lehrer bestehen folgende Einrichtungen: In jedem Visiturbezirk muß ein Lesevereín unter der Aufsicht des Visitators bestehen. Alle Unterlehrer und Schulcandidaten, welche noch nicht über 10 Jahre recipirt sind, müßen vierteljährlich dem Schulvisitator Aufsätze liefern, deren Themen er bestimmt. Außerdem soll der Visitator die Lehrer seines Bezirks in kleinen Abtheilungen zu Conferenzen versammeln, so daß alle zwei Jahre sämmtliche Lehrer des Bezirks zu diesen Conferenzen berufen werden. Der Zweck dieser Conferenzen ist „Anleitung der Lehrer zu gedeihlicher Erfüllung ihrer Amtspflichten, Weckung und Hebung des Interesses für ihren Beruf

und Aneiferung zur Fortbildung in demſelben.“ Wie dieſe Zwecke erreicht werden ſollen, iſt nicht angegeben. In den meiſten dieſer Conferenzen wird noch dieſelbe Weiſe befolgt, wie ſie bei den früheren Schulconventen vorgeſchrieben war. Dieſe Schulconvente, in welchen alle Lehrer eines Bezirkes mit vielen Inſpectoren unter dem Vorſitz des Viſitators und in Anweſenheit eines Beamten zuſammentraten, wurden im Jahr 1851 aufgehoben, weil man gefunden zu haben glaubte, „daß ſie eher geeignet waren, dem Dünkel ſo vieler Lehrer fortwährend Nahrung zu geben.“ Es werden in dieſen Conferenzen Lehrproben über gewiſſe vom Viſitator bezeichnete Unterrichtstheile gegeben, Aufſätze der Lehrer über Themen aus dem Schulleben vorgeleſen, und beides von den Lehrern und dem Viſitator prüfend und beurtheilend beſprochen. Ein Protokoll darf natürlich nicht fehlen. Die Anſtellung als Hauptlehrer erfolgt durch die Oberſchulbehörde; wo Patrone ſind, haben dieſe ihre Vorgeſchlagenen jener zu präſentiren. Im Durchſchnitt erfolgt dieſe Anſtellung im 27. bis 30. Lebensjahre. In Städten bleiben aber die Unterlehrer oft bis in ein höheres Alter, weil ſie da manchen Nebenverdienſt finden, und des Stadtlebens gewohnt nicht gern aufs Land gehen. Eine Concurrenz der Kirchenbehörden bei dieſer Anſtellung kann es bei Proteſtanten nicht geben wegen des Zuſammenfallens der Kirchen- und Schulbehörden; bei den Katholiken wird mehr als eine bloße Concurrenz für die Biſchöfe angeſtrebt, allein bis jetzt iſt noch nichts erreicht. Iſt ein Lehrer als Hauptlehrer angeſtellt, ſo kann er während der erſten 5 Jahre ſeines Dienſtes ohne Angabe von Gründen ohne Ruhegehalt entlaſſen werden. Nach zurückgelegtem 5. Dienſtjahre als Hauptlehrer wird er ohne Ruhegehalt entlaſſen, wenn er wegen eines Verbrechens zu einer peinlichen Strafe oder zu einer Corrections- und Arbeitshausſtrafe verurtheilt iſt, und wenn er Schulkinder zur Unſittlichkeit verführt hat. Er kann ohne Ruhegehalt entlaſſen werden, wenn er zu einer mehr als vierwöchentlichen bürgerlichen Gefängnißſtrafe verurtheilt wurde, wenn er durch unſittliche Handlungen öffentlich Aergernis gegeben hat, wenn er Schulkinder grob mishandelt hat, überhaupt wegen unwürdigen Betragens. Er kann nur nach einem vergeblichen Beſſerungsverſuch — mündlicher zu Protokoll genommener Verweis vor dem Bezirksbeamten und Bezirksſchulviſitator — ohne Ruhegehalt entlaſſen werden wegen Unverträglichkeit, Ungehorſams, Vernachläßigung ſeiner Dienſtpflichten, unordentlichen Lebenswandels. Statt des Beſſerungsverſuches kann auch eine Verſetzung auf eine geringere Stelle beſchloſſen, und im Falle der Entlaſſung dem Entlaſſenen ein Nothdurftsgehalt verwilligt werden. Verſetzungen der Lehrer auf Stellen der gleichen Claſſe ohne Verringerung des fixen Gehaltes finden ohne Beſchränkung ſtatt, doch gegen den Willen des Lehrers nur nach Anhörung des Patrons, des Schulvorſtandes und des Gemeinderathes.

In Hinſicht der Beſoldungen beſteht ein Gehaltsminimum, bis auf welches jede Schulſtelle gebracht werden muß. Sämmtliche Schulſtellen ſind in 4 Claſſen gebracht je nach der Einwohnerzahl des Ortes, in welchem der Lehrer wohnt. Zur erſten (niedrigſten) Claſſe gehören die Schulſtellen in Orten unter 500 Seelen, zur zweiten die in Orten bis auf 1500 Seelen, zur dritten die in Landgemeinden über 1500 Seelen und in Stadtgemeinden bis zu 3000 Seelen, zur vierten die in Stadtgemeinden über 3000 Seelen. Nach dieſen 4 Claſſen ſind die Minima der fixen Gehalte I. 175, II. 200, III. 250, IV. 350 Gulden. Sind an einer Schule drei Hauptlehrer angeſtellt, ſo hat der erſte derſelben außerdem ein Präcipuum von 40 fl.; ſind 4 oder mehrere Lehrer an einer Schule, ſo hat der erſte ein Präcipuum von 60, der zweite von 40 fl. Bei der Berechnung dieſer Gehalte werden die Naturalbezüge der Schulpfründe zu $^{5}/_{6}$ der Steuerperäquationspreiſe und der reine Genußwerth der Nutzungsgüter zu 3 % ihrer Steueranſchläge angenommen. Eine Dienſtwohnung hat jeder Hauptlehrer anzuſprechen; wo mehrere Hauptlehrer an einer Schule ſtehen, iſt nur einer berechtigt, die Dienſtwohnung in natura anzuſprechen, den übrigen können dafür Vergütungen gegeben werden, welche in Orten der erſten und zweiten Claſſe auf 40, in denen dritter

Classe auf 60, in den Städten vierter Classe auf 75, in den vier größten Städten, Karlsruhe, Mannheim, Freiburg und Heidelberg zu 100 fl. angeschlagen sind. Außerdem bezieht der Lehrer das Schulgeld aus der Gemeindekasse. Sind mehrere Lehrer an einer Schule, so wird das Gesammtschulgeld unter sie gleich vertheilt. Allein nur die Theile, welche die Hauptlehrer betreffen, werden diesen wirklich ausbezahlt; die Theile, welche die Unterlehrer treffen, bilden ein Mittel, durch welches die Oberschulbehörde auf Antrag des Schulvorstandes, einzelne Hauptlehrer oder schon längere Zeit dienende Unterlehrer, aber beide nur an derselben Schule belohnen kann. Diese Mittel sind nicht unbedeutend. Z. B. an der evangelischen Volksschule in Heidelberg arbeiten 6 Hauptlehrer und 2 Unterlehrer. Die ungefähr 700 Kinder der Schule bezahlen à 3 fl., jährlich 2100 fl., davon fallen $^2/_3$ auf die Unterlehrer mit mehr als 500 fl. Diese Summe hat also die Oberschulbehörde jährlich ganz frei unter die Hauptlehrer zu vertheilen. — Ein Unterlehrer erhält einen jährlichen Gehalt von 45 fl., dazu freie Wohnung, Kost, Wäsche, Licht und Heizung bei einem Hauptlehrer, dessen Aufsicht er unterstellt ist. Diese Leistungen zusammen sind in der ersten und zweiten Classe zu 90 fl., in der dritten zu 105 fl., in der vierten zu 115 fl., in den vier größten Städten zu 150 fl. angeschlagen. Diesen Betrag erhält der Hauptlehrer, welcher den Unterlehrer verköstigt, oder in einzelnen vom Schulvorstande zu concessionirenden Fällen der Unterlehrer selbst zu eigener Verköstigung. Von den 582 Hauptlehrerstellen der evangelischen Landestheile gehören der I. Klasse 195, der II. 277, der III. 68 und der IV. 42 Stellen an. Von den 1338 katholischen gehören 596 der I., 540 der II., 154 der III. und 48 der IV. Classe an.

Die Lehrer sind nicht befugt, Nebenämter zu übernehmen ohne Ermächtigung der Oberschulbehörde. Stiftungsactuare sind sie oft; Rathschreiber zu sein, wird ihnen sehr erschwert, aber die Nothwendigkeit ist stärker als die Absicht der Behörden, factisch sind auf dem Land viele Schullehrer zugleich Rathschreiber, hin und wieder wird ihnen auch die Uebernahme des Aeciseramtes gestattet. Die Schullehrer bedürfen keines Ortsbürgerrechtes, sie sind, wie die Staatsdiener und Pfarrer, staatsbürgerliche Einwohner des Ortes, in welchem sie angestellt sind. Ihre Kinder haben da das angeborne Ortsbürgerrecht. Die Lehrer sind von persönlichen Lasten befreit, und tragen zu den Gemeindebedürfnissen nur im Verhältnis des die Congrua übersteigenden Einkommenstheiles bei; die Congrua für den Schuldienst ist auf 400 fl. bestimmt. Der Classensteuer an den Staat sind die Lehrer, wie die Staatsdiener und Pfarrer, mit ihrem ganzen Einkommen unterworfen. Wird ein Lehrer dienstuntauglich, so wird er mit Ruhegehalt pensionirt. Geschieht dies erst nach dem 40. Dienstjahre, so erhält er als Ruhegehalt den ganzen gesetzlichen Betrag seines Gehaltes nebst Anschlag der freien Wohnung. Wer zwischen dem zurückgelegten 5. und 10. Dienstjahre pensionirt wird, erhält 40 % jenes Betrages als Ruhegehalt, und vom 11. bis 40. Dienstjahre für jedes weitere Dienstjahr 2 % mehr. Diese Ruhegehalte werden aus einem für jeden Confessionstheil besonders bestehenden Pensions- und Hülfsfond bezahlt, welcher aus hiezu bestimmten Stiftungsfonds, aus den Interealargefällen erledigter Schulstellen und aus Staatszuschuß gebildet worden ist und erhalten wird. Aus denselben Fonds werden auch die Hülfslehrer besoldet, welche einem Lehrer wegen Krankheit beigegeben werden. Die aus andern Ursachen beigegebenen hat der Lehrer selbst zu bezahlen. Es giebt einen allgemeinen, für beide Confessionstheile gemeinsamen Schullehrer-Wittwen- und Waisen-Fond. Er ist durch Zusammenwerfung alter Stiftungsfonds entstanden. Jeder Hauptlehrer zahlt in diesen Fond von jedem Gulden seines fixen Einkommens einen Kreuzer, außerdem bei der ersten Anstellung und bei jeder Promotion 6 kr. vom Gulden des ersten Gehaltes oder der Verbesserung des Gehaltes. Außerdem erhält dieser Fond noch einen Staatszuschuß von jährlich 10,000 fl. Jede Wittwe eines Lehrers oder die an die Stelle der Wittwe tretenden Waisen erhalten von dem Todestage des Lehrers an ein Gnadenquartal, außerdem die Wittwe einen Wittwengehalt,

und für jedes Kind einen Erziehungsbeitrag, welcher 20 % des Wittwengehaltes ausmacht. Sind nur Waisen da, und keine Wittwe, so erhält jedes Kind einen Nahrungsgehalt, welcher 30 % beträgt von dem, was Wittwengehalt und Erziehungsbeitrag zusammen ausmachen würde, wenn die Mutter lebte. Die Größe des Wittwengehaltes wird für alle Wittwen vollkommen gleich so festgesetzt, daß der Fond es ertragen und wachsen kann. Gegenwärtig beträgt er 50 fl. jährlich. — Lehrerinnen giebt es an einigen katholischen Stadtschulen. Es sind diese Lehrerinnen theils weltliche, wie z. B. in Heidelberg, theils Ordensschwestern, wie z. B. in Freiburg, Offenburg, Billingen, Breisach. In diesen Städten giebt es außer den Schulen der Ordensschwestern keine Mädchenschulen. Ihre Schulen vertreten nicht bloß die Volksschule, sondern auch die höhere Töchterschule oder das Institut; einige sind mit einem Pensionat verbunden. Sie sind sehr geschätzt, in dem Grade, daß z. B. in Freiburg, wo doch eine ansehnliche protest. Gemeinde besteht, keine protest. Mädchenschule aufkommt, weil auch die Protestanten ihre Kinder in die Schule der Klosterfrauen senden. Sie kosten die Gemeinden und den Staat fast gar nichts, und fordern für ihre bedeutenden Leistungen ein fabelhaft geringes Schulgeld. An den evang. Volksschulen im engeren Sinn giebt es keine Lehrerinnen.

Was an der Einrichtung des Volksschulwesens im Großherzogthum Baden hauptsächlich getadelt wird, das ist das Schwanken der Gesetzgebung zwischen der staatlichen und kirchlichen Stellung der Schule. Daß darin bei uns eine gewisse Halbheit herrscht, wird allgemein zugestanden; und es kommt nur auf die eigene Stellung des Beurtheilenden an, auf welche Seite hin er die Sache aus der Halbheit zu einem Ganzen hinübergeführt wünscht. Die jetzt bestehenden Conflicte mit der römisch-katholischen Kirchengewalt werden vielleicht nöthigen, aus dieser Halbheit heraus zu kommen. In welchem Sinne, kann niemand wissen. Eine andere Klage ist die über die Vielheit der Schulbehörden. Es ist diese Klage schon einmal in der ständischen Kammer lebhaft besprochen, allein noch keine Abhülfe geschafft worden. Ueber allzugroßen leeren Formalismus in der Behandlung des Sprachunterrichtes und über Vielschreiberei in der Beaufsichtigung und Leitung der Schulen wird mannigfach geklagt. Es hängt aber das so sehr mit allgemeinen Zeitrichtungen und Zuständen zusammen, daß schwer abzusehen ist, wie dem abgeholfen werden soll. Im allgemeinen darf sich gewiß das badische Volksschulwesen ohne Beschämung neben das der meisten andern deutschen Staaten stellen.

II. Die Gelehrtenschule. Die Gelehrtenschulen, von ihrer Stellung zwischen der Volks- und Hochschule bei uns auch Mittelschulen genannt, sollen „ihren allgemeinen Zweck der religiösen, sittlichen und intellectuellen Bildung der Jugend in dem Umfange und der Weise verfolgen, daß sie ihre Zöglinge zum wissenschaftlichen Berufe und zunächst zu akademischen Studien gründlich vorbereiten.“ Alle diese Schulen sind Staatsanstalten. Sie beruhen auf alten, gestifteten Fonds, und werden, weil diese in den meisten Anstalten nicht zureichen, durch Staatszuschüsse unterstützt. Die Gemeinden contribuiren nur zu den höhern Bürgerschulen, nicht zu den eigentlichen Gelehrtenschulen. Privatschulen dürfen mit Genehmigung der Behörden errichtet werden und unterliegen der Beaufsichtigung derselben; es giebt aber bei uns keine irgend bedeutenden Privatunternehmungen dieser Art, etwa mit Ausnahme des Bender'schen Institutes in Weinheim, welches aber nicht bloß und nicht einmal hauptsächlich unter den Gesichtspunct der Gelehrtenschule fällt. Es besteht an jeder Anstalt eine besondere Schulkasse, in welche die Erträgnisse der Stiftungsfonds, die Staatsbeiträge und die Schulgelder fließen. Diese Kassen werden unter Aufsicht der beiden Oberkirchenräthe verwaltet von besondern Rechnern oder Kassieren, welche noch unter specieller Aufsicht von Verwaltungsräthen stehen. Diese Verwaltungsräthe bestehen aus einem von den Oberkirchenräthen ernannten Präsidenten, welches in der Regel ein Beamter ist, aus dem Director der Anstalt und einem Lehrer, und zwei Einwohnern der betreffenden Stadt. Das Schulgeld, welches jeder Schüler zu bezahlen hat, wird innerhalb gewisser Schranken für jede Anstalt

vom Oberſtudienrath feſtgeſtellt; es bewegt ſich in den drei untern Claſſen zwiſchen 12 und 20, in den drei obern zwiſchen 20 und 30 fl. Außerdem bezahlt jeder Schüler beim Eintritt einen Beitrag von 1 fl. 21 kr. für die Bibliothek der Anſtalt, und beim Eintritt in die oberſte Claſſe kann, wenn es die Anſtalt bedarf, ein Beitrag von 2 fl. 42 kr. bis 5 fl. 24 kr. für die mathematiſchen und phyſikaliſchen Apparate erhoben werden.

Alle Gelehrtenſchulen haben eine confeſſionelle Beſtimmtheit, je nachdem die Fonds, auf welchen ſie ruhen, der einen oder der andern Confeſſion angehören. Daraus folgt, daß die Lehrer ſämmtlich dieſer Confeſſion angehören, daß die Fonds der Oberaufſicht des betreffenden Oberkirchenrathes unterſtehen, und daß die Schule nur den Religionsunterricht dieſer Confeſſion beſorgt. So ſind katholiſch (um nur die Lyceen zu nennen) die von Conſtanz, Freiburg und Raſtatt, evangeliſch die von Karlsruhe und Wertheim, gemiſcht die von Mannheim und Heidelberg. An den gemiſchten Anſtalten wechſelt die Direction entweder, wie in Heidelberg, alle zwei Jahre zwiſchen einem katholiſchen und evangeliſchen Director, oder ſo wie jetzt in Mannheim der Anfang gemacht zu ſein ſcheint, daß einmal ein evangeliſcher und das anderemal ein katholiſcher auf Lebenszeit ernannt wird. Die confeſſionelle Minderheit hat an allen dieſen Schulen ihren geordneten Religionsunterricht durch Geiſtliche ihrer Confeſſion, welche entweder beſonders dazu angeſtellt ſind, oder ſo, daß die Stadtgeiſtlichen dieſen Unterricht verſehen.

Die unmittelbare Leitung der Schule ſteht dem Director zu, welcher in der Regel einer der älteſten Lehrer der claſſiſchen Philologie iſt. Neben ihm ſteht die Lehrerconferenz, an welcher ſämmtliche Lehrer der Anſtalt Theil nehmen. Vor dieſe gehören die periodiſchen Beurtheilungen der Schüler, die Beſtimmung der Prämien, die Anträge auf Ausweiſung eines Schülers, die Locationen zu den öffentlichen Prüfungen, die Anträge auf Entlaſſung zur Univerſität, die Ausführung und nähere Beſtimmung des Lehrplanes, Vorſchläge zu Anſchaffungen u. dgl. Alles übrige ſteht dem Director allein zu, beſonders jede Correſpondenz mit der obern Behörde. Noch giebt es an jeder Anſtalt einen Ephorus mit ſehr unbeſtimmtem und allgemeinem Auftrag. Dieſe Ephoren ſind höhere Staatsbeamte oder Univerſitätslehrer. Sie ſollen „über die Aufrechthaltung der geſetzlichen Ordnung und auf den ſittlichen Zuſtand der Schule mitwachen, und mit ihrer Kraft und ihrem Anſehen dafür mitwirken.“ Sie haben der Lehrerconferenz bisweilen beizuwohnen. — Bezirksbehörden für die Gelehrtenſchulen giebt es nicht. Die Centralbehörde iſt der Oberſtudienrath. Dieſe Behörde hat die Ueberwachung des Vollzugs der Geſetze und Verordnungen, welche die Gelehrten- und höhere Bürgerſchulen betreffen, die Genehmigung der Schulſchematismen (Lectionsplane), die Prüfungen der Schulen, die Reception der Lehramtspraktikanten, die Dienſtpolizei über das Lehrerperſonal, die Anträge auf Anſtellung, Beförderung, Entlaſſuug der Lehrer der genannten Schulen. Die Verwaltung oder Beaufſichtigung der Fonds aber hat ſie nicht, ſondern dieſe bleibt bei den beiden Oberkirchenräthen. Zuſammengeſetzt iſt dieſe Behörde ſo, daß ein beſonders dazu ernanntes Mitglied des Miniſteriums des Innern das Directorium führt, zwei geiſtliche Räthe aus den Oberkirchenräthen Mitglieder ſind, und außerdem noch zwei Schulmänner, von jeder Confeſſion einer, in derſelben ſitzen ſollen. Was dieſe beiden Mitglieder betrifft, die die einzigen Räthe ſind, welche dem Oberſtudienrathe allein angehören, ſo war in Bezug auf dieſe ſeit dem Beſtehen des Oberſtudienrathes das Uebergewicht auf der katholiſchen Seite. Zuerſt war der proteſtantiſche philologiſche Oberſtudienrath der Director des Lyceums in Karlsruhe, welcher wegen ſeiner ſonſtigen vielen Geſchäfte nur einen kleinern Theil ſeiner Kraft und Aufmerkſamkeit dem Oberſtudienrath zuwenden konnte, während der katholiſche philologiſche Rath dem Oberſtudienrathe allein angehörte; jetzt aber iſt ſeit Jahren dieſe proteſtantiſche Stelle im Oberſtudienrathe gar nicht mehr beſetzt. Dieſer Oberſtudienrath ſteht unter dem Miniſterium des Innern. Die Kirchenbehörden als ſolche, der evangeliſche Oberkirchenrath und das

erzbischöfliche Ordinariat, haben die religiösen Lehrbücher zu bestimmen und gutzuheißen. Die Religionslehrer dürfen nur mit ihrer Genehmigung angestellt werden, und sie haben zu jeder Prüfung eigene Commissäre für den Religionsunterricht zu ernennen. Diese Commissäre dürfen aber nichts anordnen, sie haben nur ihre Bemerkungen an ihre kirchlichen Behörden zu senden, welche dann darüber mit dem Oberstudienrathe communiciren.

Die Schülerzahl sämmtlicher Lyceen des Landes betrug im Schuljahre 1855/56 2053, darunter 836 Evangelische, 1144 Katholiken und 73 Israeliten; der sämmtlichen Gymnasien 777, darunter Ev. 161, Kath. 589, Isr. 27; der sämmtlichen Pädagogien 361, darunter Ev. 322, Kath. 29, Isr. 10. Zusammen Schüler der Gelehrtenschulen: 3191; darunter Ev. 1319, Kath. 1762, Isr. 110. Es kommen ungefähr auf 1000 Einwohner 2½ Schüler der Gelehrtenschulen, unter den Kath. etwa 2, unter den Protest. etwa 3, unter den Israel. beinahe 5 auf 1000. Die zwei letzten Jahrescurse sämmtlicher Lyceen enthielten 292 Schüler. Zur Universität entlassen wurden im Herbst 1855: 141 Schüler der Lyceen, davon bestimmten sich 50 für kath. Theologie, 15 für ev. Theologie, 12 für Philologie, 24 für Jurisprudenz, 13 für Cameralwissenschaften, 21 für Medicin, die übrigen 6 für andere Berufsarten. Der Zudrang zum Studiren hat sich im Badischen sehr ermäßigt, theils durch die Blüte der polytechnischen Schule und die Erfolge, welche die Schüler derselben im Leben errungen haben, theils durch die geringen Aussichten, welche den Aspiranten auf Staats- und Kirchenämter sich öffnen, theils durch die Masse von Candidaten, welche für juristische und cameralistische Anstellungen noch aus frühern Zeiten vorhanden sind. Nur zum Studium der kath. Theologie ist seit einigen Jahren größerer Zugang; doch sind weder im kath. noch im protest. Kirchendienst die Bedürfnisse durch hinreichende Zahl der Aspiranten gehörig gedeckt. — Diejenigen Gelehrtenschulen, welche den vollständigen Curs bis zur Universität bieten, heißen in Baden Lyceen, sie umfassen in 6 Classen, deren 3 obere zweijährig sind, einen neunjährigen Curs, und sollen vom 10. bis 19. Lebensjahre absolvirt werden. Eine Schule, welche die letzte Classe oder die zwei obersten Jahrescurse des Lyceums nicht hat, nennt man ein Gymnasium. Solche giebt es vier, katholische in Donaueschingen, Offenburg, Bruchsal und Tauberbischofsheim, und ein evangelisches in Lahr. Eine Schule, der auch noch die zweitoberste Classe mit zwei Jahrescursen fehlt, nennt man ein Pädagogium. Solche giebt es drei protestantische, in Lörrach, Durlach und Pforzheim. Lateinische Schulen gab es fast in allen bedeutenderen Städten; sie sind aber in höhere Bürgerschulen umgewandelt worden, von welchen weiter unten. Vorschulen für die Gelehrtenschulen bestehen nur in Karlsruhe und in Lahr, aber in der Weise, daß in Karlsruhe die Kinder vom ersten Anfange des schulpflichtigen Alters bis zum Eintritt in die erste Classe des Lyceums in der Vorschule unterrichtet werden, in Lahr aber nur ein Jahr lang die Kinder, welche für das Gymnasium noch nicht die nöthigen Vorkenntnisse haben, in die Vorschule treten. In Karlsruhe ist also diese Vorschule eine Elementarschule für Knaben derjenigen Familien, welche ihre Söhne später dem Lyceum übergeben wollen. Combination der Gymnasien oder Pädagogien mit den höhern Bürgerschulen findet hin und wieder statt, und zwar so, daß die zwei untern Classen für beide Anstalten gemeinsam bestehen; dabei müßen dann die Schüler der höhern Bürgerschule die Anfangsgründe des Lateinischen mit lernen. Erst für die 3. und 4. Classe gehen dann beide Anstalten so auseinander, daß sie immer noch einige Stunden, z. B. Religionsunterricht gemeinsam haben; sonst aber erhalten die Schüler des Pädagogiums oder des Gymnasiums den classischen Sprachunterricht allein, während die Schüler der höhern Bürgerschule Unterricht in neuern Sprachen und Realien gleichfalls allein erhalten. Die Anzahl sämmtlicher an den 7 Lyceen wirkenden Lehrer beträgt 108; davon sind aber nur 82 solche Lehrer, deren ganze oder wenigstens Hauptthätigkeit dem Lyceum angehört; die übrigen 26 Lehrer sind Religions-, Zeichen-, Musik- und Turnlehrer, die nur neben andern Berufsgeschäften einen Theil ihrer Zeit den Lyceen widmen. An Gym-

naſien ſind 36 Lehrer, welche eigentlich dem Gymnaſium angehören, und an den Pädagogien 16. Es ſind alſo der Lehrer, welche an Gelehrtenſchulen eigentlich angeſtellt ſind, im Ganzen 134.

Der Staatsaufwand für den Gelehrten-Schulunterricht beträgt nach dem letzten Budget 50,538 fl. Davon bedarf der Oberſtudienrath 5300 fl.; Zuſchüſſe zu einzelnen Anſtalten 37,238 fl.; Beſſerſtellung im allgemeinen 8000 fl. Unter den 7 Lyceen erhalten die katholiſchen Conſtanz 2450 fl.; Raſtatt 2017 fl.; Freiburg 5300 fl.; die proteſtantiſchen Karlsruhe 10,848 fl.; Werthheim 3400 fl.; die gemiſchten Mannheim 6961 fl.; Heidelberg 2482 fl.; Für Heidelberg erhält noch der kath. Schulfonds jährlich 750 fl. aus der Staatskaſſe.

Schulgeldbefreiungen werden auf Antrag der Lehrerconferenzen und Verwaltungsräthe vom Oberſtudienrathe ausgeſprochen. Es gilt die Regel, daß ungefähr der zehnte Theil am Schulgeld nachgelaſſen werden ſoll. Es wird dieſe Regel aber der Natur der Sache nach nicht ſtreng eingehalten. Die Anſtalten, welche größere eigene Fonds haben, ſind in dieſer Beziehung freigebiger. Es giebt ſehr viele Stipendien in Geld. Der Staat giebt aus Verpflichtungen, welche er als Nachfolger vieler ehemals geiſtlicher Stiftungen übernommen hat, zur Unterſtützung ſolcher Schüler der Gelehrtenſchulen, welche ſich zum Studium der katholiſchen Theologie vorbereiten, jährlich die Summe von 18,000 fl.; überdies giebt es ſehr bedeutende Stiftungen für Stipendien, welche einzelnen Anſtalten angehören und ihre beſtimmten Statuten haben. Wo die Statuten nicht anders beſtimmen, ſind die beiden Oberkirchenräthe die Behörden, welche auf Anträge der Lehrerconferenzen die Stipendien vertheilen. Ueber die beſondere Stipendienſtiftungen, welche an den Lyceen in Karlsruhe und Heidelberg beſtehen, haben die Directoren dieſer beiden Anſtalten in den Programmen ausführliche Berichte erſtattet.

Beim Eintritt in die unterſte Claſſe einer Gelehrtenſchule wird verlangt: „1) Fertigkeit im Leſen des Deutſchen in deutſcher und lateiniſcher Druckſchrift; 2) Uebung im orthographiſchen Niederſchreiben dictirter deutſcher Sätze, ſowie in der lateiniſchen Schrift; 3) Kenntnis der vier Rechnungsarten in unbenannten Zahlen.“ Die Eintretenden ſollen „das 10. Lebensjahr erreicht und das 11. noch nicht überſchritten haben, ſo daß der Uebertritt auf die Univerſität nicht vor vollendetem 18. Lebensjahre ſtattfindet.“ Dieſe geſetzliche Vorſchrift wird nach beiden Seiten hin nicht ſelten überſchritten; es kommen jüngere Knaben in die Anſtalten, es entſchließen ſich andere ſpäter erſt zum Studium und werden älter. Verſetzungen werden nur im Herbſt vorgenommen, die befähigten Schüler werden aus einer Claſſe in die höhere promovirt. In jeder der 3 untern Claſſen muß der Schüler 1 Jahr, in jeder der 3 obern 2 Jahre zubringen; der ganze Curs iſt auf 9 Jahre berechnet. Es beſteht ein allgemeiner Lehrplan, welcher aber in der einzelnen Ausführung hin und wieder Modificationen erfährt. Er ergiebt folgende Tabelle für die obligatoriſchen Fächer:

	I. (1j.)	II. (1j.)	III. (1j.)	IV. (2j.)	V. (2j.)	VIa. (1j.)	VIb. (1j.)	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	Stund.
Deutſche Sprache	3	3	2	2	2	—	—	wöchentl.
Rhetorik u. deutſche Lit.-Geſch.	—	—	—	—	—	4	3	„
Lateiniſche Sprache	10	10	10	8	8	7	7	„
Griechiſche Sprache	—	—	—	4	5	4	4	„
Franzöſiſche Sprache	—	—	4	4	3	2	2	„
Rechnen	4	4	3	—	—	—	—	„
Reine Mathematik	—	—	—	3	4	2	—	„
Angew. Mathematik u. Phyſik	—	—	—	—	—	—	4	„
Naturgeſchichte und elementare Naturlehre	—	—	—	2	2	—	—	„

Geographie	2	2	3	—	—	—	—	St. wöch.
Geſchichte	—	—	—	3	2	3	3	„
Philoſophiſche Propädeutik .	—	—	—	—	—	3	3	„
Kalligraphie	3	3	2	—	—	—	—	„
	24	24	26	28	28	27	28	„
Hebräiſche Sprache für Theologen	—	—	—	—	2	2	2	„
					30	29	30	„

Dazu kommen noch als obligatoriſche Gegenſtände für die 4 untern Claſſen Zeichnen, für alle Claſſen Singen und Turnen. Für dieſe Lehrfächer ſind zum Theil andere Abtheilungen gemacht, als die ſonſt gewöhnliche Abtheilung der Claſſen. Es iſt leichter Diſpenſation von der Theilnahme daran zu erhalten, und es wird überhaupt dieſe Sache an verſchiedenen Anſtalten verſchieden behandelt. Als nicht obligatoriſch tritt an der obern Claſſe noch die engliſche, und an einem Lyceum (Freiburg) die italieniſche Sprache hinzu; hin und wieder z. B. in Raſtatt iſt auch Gelegenheit zum Unterricht in Inſtrumentalmuſik durch die Schule gegeben. Abweichungen von dieſem Lehrplan kommen hin und wieder mit Genehmigung der Oberbehörde vor. So hat es z. B. Mannheim ſeit Jahren durchgeſetzt, daß dort in den beiden Abtheilungen der 6. Claſſe je 5 wöchentliche Stunden auf das Griechiſche verwendet werden. [Uns ſcheint auch dieſe Zahl noch ungenügend. D. Red.]

Den Religionsunterricht ertheilt in der Regel ein Profeſſor oder Lehrer der Anſtalt, der Theologie ſtudirt hat, an einigen Anſtalten für die oberſte Claſſe der Director. Wo ſich das nicht oder nicht ganz machen läßt, oder wo eine Confeſſion keinen theologiſch gebildeten Lehrer an der Anſtalt hat, wird die Stadtgeiſtlichkeit beigezogen, dies iſt namentlich in den katholiſchen Anſtalten in Bezug auf den proteſtantiſchen Religionsunterricht der Fall. In Karlsruhe iſt für den Religionsunterricht und die Paſtoration der kath. Schüler des Lyceums und der polytechniſchen Schule aus kath. Kirchenmitteln ein eigenes Beneficium gegründet worden. Bis zur 4. Claſſe einſchließlich ſind dieſelben Bücher eingeführt, welche auch dem Religionsunterrichte in der Volksſchule zu Grunde liegen. In der 5. Claſſe ſoll in 2 Jahren Einleitung in die heilige Schrift, Kirchengeſchichte, Glaubens- und Sittenlehre vorgetragen, und in der oberſten Claſſe der griechiſche Text des neuen Teſtamentes geleſen werden. Dieſe geſetzlichen Vorſchriften ſind aber großentheils mit Erlaubnis der Kirchen- und Studienbehörden dahin abgeändert, daß der für die 2 Jahre der V. beſtimmte Lehrſtoff auf die 4 Jahre der V. und VI. ausgedehnt, und daneben Einiges im griechiſchen Texte des neuen Teſtamentes geleſen wird. Ein Lehrbuch iſt verheißen, aber man hat ſich noch über keines einigen können. In den katholiſchen Anſtalten werden hin und wieder gebraucht die Lehrbücher von Dr. Joſ. Beck und von Conrad Martin; in den proteſtantiſchen wird das Lehrbuch von Petri und das von Hagenbach in den Programmen genannt. Der Memorirſtoff iſt für die 4 untern Claſſen derſelbe, wie für die Volksſchulen; für die obern iſt keiner vorgeſchrieben. Ueber das Beſuchen der kirchlichen Katechiſationen von Seiten der Gelehrtenſchulen beſtehen keine allgemeinen Vorſchriften; den Confirmations- oder Beicht- und Communionunterricht beſuchen ſie theils mit den andern Kindern der Gemeinde, theils haben ſie ihn beſonders. Das letztere iſt namentlich da der Fall, wo für den kath. Religionsunterricht dieſer Anſtalten eigene Beneficiaten angeſtellt ſind: ſie ſind während der Zeit dieſes Unterrichtes nicht von dem Religionsunterricht der Schule diſpenſirt. Ein beſonderer Schulgottesdienſt beſteht an einigen Orten für kath. Schüler; ſonſt nehmen die Schüler am Gemeindegottesdienſt unter Aufſicht der Lehrer Theil. Dieſe letztere Einrichtung wird an einigen ev. Lehranſtalten auf eine Weiſe betrieben, die der kirchlichen

Erziehung unmöglich förderlich sein kann. Denn wenn die Schüler alle an einen bestimmten Platz in der Kirche zusammengenöthigt werden, von allen ihren Lehrern aber erscheint nur der, von welchem sie wissen, daß er gerade durch den Turnus zur Kirchenaufsicht verpflichtet ist, so kann ihnen ja doch das nur als ein übelbegründeter Zwang zu einer Sache erscheinen, auf welche die Lehrer, die den Zwang üben, selbst wenig Werth legen. Gemeinsamer Abendmahlsgenuß findet an katholischen Anstalten statt. Ein gottesdienstlicher Schluß des Schuljahres fand schon längere Zeit für die meisten kath. Anstalten statt, und an den gemischten Anstalten auch für die kath. Schüler. Erst seit zwei Jahren hat die gemischte Anstalt Heidelberg, und seit einem Jahre Mannheim angefangen, einen solchen gottesdienstlichen Schluß des Schuljahres auch für die protest. Schüler einzurichten. Dagegen war es in Karlsruhe eine Zeit lang Sitte, den letzten Schulabend vor Weihnachten mit einer gottesdienstlichen Feier zu begehen. Der Unterricht wird mit Gebet, und hin und wieder mit religiösem Gesang eröffnet und beschlossen.

Der lateinische Unterricht beginnt in der untersten Classe, also im Durchschnitt mit dem 10. Lebensjahre. In den Anstalten, welche besondere Vorschulen haben, wird wohl auch schon die Declination und etwas von der Conjugation in dieser Vorschule vorausgenommen. Nach der gesetzlichen Bestimmung soll in den 3 untern Classen ein Elementarbuch eingeführt werden, welches sowohl die Formenlehre und die ersten nothwendigsten Sätze der Syntax, als auch den Steff zum Uebersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche und umgekehrt enthalten soll. Statt dieses Elementarbuches dient nun in allen badischen Gelehrtenschulen die Schulgrammatik von Feldbausch nebst dem dazu gehörigen Uebungsbuche. Nur im Karlsruher Lyceum ist für die 3 untern Classen das Döll'sche Elementarbuch eingeführt. Besondere Grammatikstunden giebt es nur in dem Sinne, daß mit dem Erlernen der Grammatik immer schon Uebungen im Uebersetzen verbunden werden. Gerade dazu ist sowohl das Döll'sche Elementarbuch als das Feldbauschische Uebungsbuch eingerichtet. Ueber die Vertheilung des Stoffes auf die einzelnen Stufen ist am 18. Febr. 1856 eine ausführliche Verordnung des Oberstudienrathes erschienen. Darnach soll die Formenlehre in I und II so behandelt werden, daß in I das Leichte, Gewöhnliche und Regelmäßige, in II dasselbe mit Erweiterungen vorkomme, die vollständige Ergänzung der Formenlehre aber erst in III ihren Platz finde, jedoch so, daß das, was nur aus der griechischen Sprache zu verstehen ist, z. B. die griechischen Formen der 3. Decl. auch da noch umgangen und auf IV verschoben werde. Ein eigentlicher Unterricht in der Syntax beginnt in II und endigt mit OberIV. Für II ist der erste übersichtliche Cursus in Feldbauschs Grammatik bestimmt, für III die in dieser Grammatik als erste Abschnitte bezeichneten Regeln vieler Capitel, welche vollständig, d. h. mit Hinzufügung der zweiten Abschnitte erst in IV behandelt werden sollen. Gewisse Abschnitte, wie z. B. die vom Gebrauch der Participien, des Relativs, der indirecten Rede müßen, ehe der Gang des grammatischen Unterrichts zu ihnen gelangt ist, bei Gelegenheit der Lectüre vorausgenommen werden. Vocabeln werden in III und beiden IV aus Kärchers etymologischem Wörterbuche gelernt; dabei sollen aus der Grammatik die Verba mit unregelm. Perfect- und Supin-Stämmen in III gelernt werden. Die Lectüre der Classiker fängt schon in III mit Corn. Nepos und Phaedrus an; für IV ist Jul. Cäsar und für die obere Ordnung derselben Ovidius bestimmt; dieser wird nur nach der Auswahl von Feldbausch gelesen. Für die V ist Virgilius bestimmt, neben ihm Briefe und Reden von Cicero, die erstern nach der Auswahl und Zusammenstellung von Süpfle; auch Stücke aus Livius. In der VI geht Livius fort, es kommt dazu Horatius, philosophische und rhetorische Schriften von Cicero, und in der obern Abtheilung hauptsächlich Tacitus. In der Wirklichkeit hat sich aber Sallustius aus der V nicht ganz verdrängen lassen. Das Maß dessen, was gelesen wird, ist natürlich in verschiedenen Anstalten verschieden. Im allgemeinen aber ist die Klage sehr häufig, daß zu wenig gelesen, zu viele Zeit auf Grammatik, gramma-

tiſche Bemerkungen, Stilübungen und dergleichen verwendet werde, und ganze Schriftſteller oder ganze Schriftſtücke ſelten zur zuſammenhängenden Kenntnis und zu dem Genuß des Schülers gelangen, der nur aus der Totalanſchauung reſultiren kann. Schulausgaben ſind nicht vorgeſchrieben. Es gab eine Zeit, in welcher die Schulbehörden mit großer Lebhaftigkeit auf die bekannten Münchner Textabdrücke drangen. Jetzt haben ſich die Ausgaben vielfach Eingang verſchafft, welche zur Sammlung von Haupt und Sauppe gehören. Für die Compoſitionen werden überall die Bücher von Süpfle gebraucht. Es werden aber in den meiſten Anſtalten noch neben dieſen ſogenannte stili pro loco in der Schule ſelbſt gefertigt, deren Texte die Lehrer nach der jeweiligen Fähigkeit der Schüler ſelbſt verfaſſen ſollen und größtentheils verfaſſen. Dadurch wird von der ohnehin in den Mittel- und Ober-Claſſen ſparſam zugemeſſenen Zeit ein großer Theil abſorbirt. Im Karlsruher Lyceum z. B. werden von den 7 lateiniſchen Stunden der oberſten Claſſe nur 4 für Lectüre, 3 aber auf Compoſition verwendet. Auch dieſes Verhältnis iſt Gegenſtand mannigfacher Unzufriedenheit. [Sollte nicht der Fehler auch hier in der nicht genügenden Stundenzahl des Faches liegen? D. R.] Freie lateiniſche Aufſätze werden in den obern Abtheilungen gemacht; das Lateinſprechen wird hin und wieder angeſtrebt, in der Regel mit geringem Erfolg. Die proſodiſchen Regeln und die Lehre vom Hexameter werden da eingeführt, wo die Lectüre des Ovidius beginnt. Verſe zu machen, iſt nicht vorgeſchrieben, es geſchieht hin und wieder, aber nur in beſchränktem Umfang.

Das Maß der Hausaufgaben läßt ſich allgemein nicht angeben. Präparation wird in der Weiſe verlangt, daß die Wörter alle bekannt ſind, und das Verſtändnis des Sinnes angeſtrebt werde. Was die Repetition betrifft, ſo wird hin und wieder darüber geklagt, daß ein vollſtändiges Schreiben der Ueberſetzung alles Geleſenen, hin und wieder ſogar ein Auswendiglernen der überſetzten Texte verlangt wird. [Letzteres geſchieht vielleicht zum Erſatz dafür, daß die Zeit zu genügender Lectüre nicht hinreicht. D. Red.] Häusliche Compoſition und Präparation auf mündliche Ueberſetzung in das Lateiniſche wird verlangt.

Die griechiſche Sprache beginnt in UnterIV, alſo ungefähr im 13. Lebensjahre. In die beiden Jahrescurſe der IV fällt die Formenlehre, in die der V die Syntax. Beide werden nach der Schulgrammatik von Feldbauſch gelehrt. Die Chreſtomathie von Feldbauſch und Süpfle, in welcher nicht bloß griechiſche Texte, ſondern auch, jedoch nur zur Einübung der Formenlehre, deutſche Sätze zum mündlichen Ueberſetzen in das Griechiſche ſtehen, iſt eingeführt. Nach der urſprünglichen Verordnung ſollte ſogleich in der Ober-Quarta, ehe die Formenlehre vollendet war, mit der Lectüre der Odyſſee begonnen werden, das iſt indeſſen jetzt allgemein abgeändert, und es tritt dafür nach alter, wohlbegründeter Sitte wieder Xenoph. Anabaſis als erſtes Stück griechiſcher Literatur auf, mit welchem die Schüler bekannt werden. Für die V ſchreibt der urſprüngliche Lehrplan Odyſſee und eine Chreſtomathie vor. Als ſolche dienen Jakobs Attika. Allein die Anabaſis hat auch hier ſich entweder nie ganz verdrängen laſſen oder ſich bald wieder eingefunden. Für die oberſte Claſſe ſind die Ilias, Sophokles, leichtere platoniſche Dialogen und Xenoph. Memorabilien vorgeſchrieben. Aber der Vater der Geſchichte, der alte ehrliche Herodotos, läßt ſich nicht todtſchlagen, und auch Demoſthenes fordert ſeine Rechte. Beide kommen an den badiſchen Anſtalten vor. Das Componiren wird im Griechiſchen nicht gefordert, mit Ausnahme jener mündlichen Ueberſetzungen der Chreſtomathie; es wird aber doch z. B. in Mannheim getrieben. Für alle, welche ſich zum Staatsdienſt vorbereiten, iſt das Griechiſche obligatoriſch. Es ſind deswegen nur äußerſt wenige Schüler davon dispenſirt. — Die hebräiſche Sprache wird in 4 Jahrescurſen für Theologen und Philologen gelehrt; Compoſition wird nicht verlangt und nicht betrieben.

Die franzöſiſche Sprache wird in III, ein Jahr vor der griechiſchen, und mit 4 wöchentlichen Stunden begonnen. Als Grammatik gilt die von Knebel, doch wird auch Hirzel noch gebraucht. Geleſen werden größtentheils Chreſtomathien, in welchen

Proben der verschiedenen Stilarten gegeben sind. Die Leçons françaises von Weckers, das Handbuch von Leber und das Lesebuch von L. Süpfle (Bruder des Verfassers der latein. Stilbücher) werden an verschiedenen Anstalten gebraucht. Das schriftliche Uebersetzen des Gelesenen zum Zwecke des mündlichen Retrovertirens kommt hier besonders häufig vor. Als Ziel ist nicht bloß das Verständnis französischer Texte und einige Kenntnis der französischen Literatur fest gestellt, als wozu die Zeit unverhältnismäßig reich zugemessen wäre, sondern es schwebt offenbar das Französischsprechen als Ziel des Unterrichtes vor, welches Ziel aber nur bei verhältnißmäßig sehr wenigen Schülern erreicht wird. Ueber Ziel und Behandlung des französ. Unterrichts an unsern Gelehrtenschulen hat sich der Lehrer der französ. Sprache am Karlsruher Lyceum, Prof. E. Zandt, in dem Programm 1856 auf eine sehr beachtenswerthe Weise ausgesprochen. Den französischen Unterricht ertheilen an den größeren Anstalten überall philologisch gebildete deutsche Professoren, die auch andern, namentlich classischen Unterricht an der Anstalt geben. Französische Sprachmeister giebt es in diesem Gebiete nicht mehr. — Sehr schwierig ist die Ordnung des Unterrichtes in der deutschen Sprache. Nach der gesetzlichen Bestimmung soll in den 2 untern Classen Wort- und Satzbildung, Sprechübungen und Auswendiglernen von zweckmäßigen poetischen und prosaischen Stücken betrieben werden. Es kommen überall noch Leseübungen, Uebungen in der Orthographie, Nacherzählen des Gelesenen, zum Theil bloß mündlich, zum Theil auch schriftlich, hinzu. Als Lesebuch dient häufig das sehr empfohlene Lesebuch der Lehrer am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Cöln. In III und IV verlangt der Lehrplan einen eigentlichen grammatischen Unterricht neben stilistischer Uebung. Ersterer wird nach dem Lehrbuche von Jahns gegeben; letztere soll Erzählungen, Beschreibungen, Briefe und Geschäftsaufsätze umfassen. Daneben werden die cölnischen Lesebücher fortgebraucht, theils als Stilmuster, theils als Stoffe zu Declamirübungen, zu welchen ausdrücklich nicht bloß poetische, sondern auch prosaische Stücke auswendig gelernt werden. In V will der Lehrplan Theorie des deutschen Stils, des prosaischen und poetischen, Uebungen im deutschen Stil an Charakterschilderungen und kleinen Reden, und metrische Uebungen; besonders wird auf Uebung im mündlichen Vortrage gedrungen. Gockels „Lehrbuch der deutschen Schriftsprache" dient überall als Leitfaden. In VI ist „Rhetorik im eigentlichen Sinne, in systematischem Zusammenhange" und Geschichte der deutschen Literatur vorgeschrieben, die schriftlichen Uebungen sind auch auf den „Lehrstil" auszudehnen, und besonders der Vortrag zu üben. Schmeißers Lehrbuch der Rhetorik und Schäfers Grundriß der deutschen Literatur sind empfohlen und werden gebraucht. In der Schule gelesen werden Proben aus alter und neuer Zeit, theils nach Pütz altdeutschem Lesebuch, theils aus den einzelnen Schriftstellern selbst; so kommen z. B. in den Programmen für 1856 Stücke aus dem Nibelungenlied, aus der Gudrun, Schillers Wallenstein und Göthes Iphigenia vor. — Für die Geschichte sind eigentlich drei Curse vorgeschrieben. Nachdem schon in III bei dem Unterricht in der Geographie einzelne historische Data gelegentlich mitgetheilt sind, soll in IV im ersten Jahre eine übersichtliche Erzählung der merkwürdigsten Begebenheiten „nach Art von Bredows Lehrbuch für Bürgerschulen" gegeben werden. Im zweiten Jahre der IV soll dann alte Geschichte mit alter Geographie, in den 2 Jahren der V Geschichte der Deutschen mit vorzüglicher Berücksichtigung Badens und Geschichte der übrigen europäischen Völker folgen. In den beiden Jahrescursen der VI soll allgemeine Weltgeschichte mit besonderer Rücksicht auf Cultur- und Literaturgeschichte vorgetragen werden. Da der deutschen Literaturgeschichte besondere Stunden gewidmet sind, so kann dabei ausführlich auf die Literatur der Griechen und Römer, und in der neuern Geschichte auf die Literatur des Auslandes eingegangen werden. Eingeführt sind die Lehrbücher von Dr. Joseph Beck. Eine gewisse Summe chronologischer Data ist überall nicht vorgeschrieben. Der geographische Unterricht reicht nur durch die 3 untersten Classen; in IV soll nur noch mit der Geschichte Geographie behandelt werden. Er hat zwei Curse, der

erſte geht durch I und II und behandelt überſichtlich alle Erdtheile, eingehender Europa, ausführlich nur Deutſchland, und beſonders Baden. Der zweite Curs in III ſoll dann ausführlich die allgemeine Erdbeſchreibung behandeln, die mathematiſche Geographie nachbringen, und mit einer Betrachtung aller Erdtheile ſchließen. Kartenzeichnen, beſonders in Umriſſen an der Schultafel ſoll geübt werden. Als Lehrbuch dient größtentheils Selten's Buch, der Stieler'ſche kleine Atlas wird von den Schülern gebraucht, Wandkarten ſind überall vorhanden. In der Ausführung wird in einzelnen Anſtalten der geographiſche Unterricht noch in die Stunden hineingeführt, welche in IV für Geſchichte beſtimmt ſind. Eine zu große Beſchränkung und ein allzu frühes Aufhören des geographiſchen Unterrichtes wird ziemlich allgemein gefühlt. Der Ausgangspunct iſt nirgends die Heimat, ſondern überall das Ganze der Erdoberfläche. Der naturwiſſenſchaftliche Unterricht hat zwei Curſe. Der erſte fällt in die 2 Jahre der IV; es ſoll hier im erſten Jahre eine Ueberſicht der Naturgeſchichte, im zweiten eine populäre Naturlehre mit Erklärung der wichtigſten Naturerſcheinungen gegeben werden. Der zweite, wiſſenſchaftlicher gehaltene Curs ſoll in den beiden Jahren der V Naturgeſchichte, dann nach einem Zwiſchenraum von einem Jahre in der oberen Abtheilung der VI die Phyſik (nach Eiſenlohr) mit Einſchluß der angewandten Mathematik (d. h. factiſch: die Phyſik im jetzigen Sinne des Worts) umfaſſen. Der naturgeſchichtliche Unterricht in V ſoll ſo gegliedert ſein, daß im erſten Jahre im Winter Einleitung, Mineralogie und allgemeine Botanik, im Sommer ſpecielle Botanik, im zweiten Jahre allgemeine und ſpecielle Zoologie gelehrt wird. Abweichungen von dieſer Anordnung kommen vor, namentlich in der Richtung, daß die 3 Jahrescurſe, welche für Naturgeſchichte beſtimmt ſind, in einen Unterrichtscurs zuſammengezogen, und Botanik in mehreren Sommern getrieben wird. Als Lehrbücher werden gebraucht Schilling für Naturgeſchichte, und Eiſenlohr für Phyſik. — Für das Rechnen wird ſchon bei dem Eintritt in die Gelehrtenſchulen ein Anfang gefordert. Dennoch wird überall mit der Wiederholung der vier Grundrechnungsarten begonnen. In den zwei untern Claſſen ſollen dieſe in ganzen, gebrochenen und benannten Zahlen zu vollkommener Fertigkeit eingeübt werden, neben mannigfachen Uebungen im Kopfrechnen. Es kommen aber auch ſchon in dieſen beiden Claſſen Decimalbrüche und die einfache Zweiſatzrechnung vor. Die Methode iſt dieſelbe, wie in der Volksſchule; die Lehrer ſchließen ſich theils dem in den katholiſchen Volksſchulen gewöhnlichen Lehrgang Grubers, theils dem in den evangeliſchen Schulen verbreiteten Rechenbuche von Stern an. In der III ſoll Proportions-, Ketten- und Geſellſchafts-Rechnung betrieben werden; ſo lautet der Lehrplan. Es wird überall in dieſer Claſſe die Löſung der Aufgaben betrieben, welche man früher durch Proportionsſatz löste, alſo der Aufgaben aus dem Geſchäftsleben, wie mannigfache Namen ſie haben mögen. Herrſchend iſt die Löſung nach dem Zweiſatz, oder durch Zurückführen auf die Einheit. Daneben wird der Reeſiſche Kettenſatz und der Proportionsſatz hin und wieder gezeigt. Die mathematiſche Lehre von den geometriſchen Verhältniſſen und Proportionen kommt auf dieſer Stufe nur noch ausnahmsweiſe vor; in weitaus den meiſten Anſtalten iſt ſie aus dem populären Rechenunterricht in den eigentlich mathematiſchen Unterricht verwieſen. In den beiden Jahrescurſen der Quarta wird der geſammte Rechenunterricht wiederholt, durch zuſammengeſetztere Aufgaben, durch Decimalbrüche, Ausziehen der Quadrat- und Cubikwurzeln erweitert, und die Rechnung mit Buchſtaben begonnen; ebenſo wird ein Anfang in der Geometrie gemacht. Hier aber tritt ein Unterſchied ein. In einigen Anſtalten iſt der geometriſche Unterricht in IV dem in der Volksſchule ähnlich, ſo daß geometriſches Zeichnen und Rechnen etwa bis zum Zeichnen der Körpernetze und zum Berechnen der Cubikinhalte ohne wiſſenſchaftliche Beweiſe fortgeführt wird, und der zuſammenhängend beweiſende Gang der Geometrie erſt in V beginnt. In andern Anſtalten aber beginnt eben dieſer ſyſtematiſch beweiſende Lehrgang der Geometrie ſchon in IV und ſchreitet dann etwa bis zum pythagoreiſchen Lehrſatz oder bis zur Lehre von der Aehnlichkeit der Dreiecke darin fort. In V ſoll dann in der untern Ordnung „Arithmetik und

Algebra mit Einſchluß der Lehre von den Gleichungen des zweiten Grades, in der obern Geometrie in der Ebene ſowohl als im Raume mit Ausſchluß der vom Kreiſe verſchiedenen krummen Linien und der von der Cylinder- und Kugelfläche verſchiedenen krummen Flächen" gelehrt werden. Dieſe Vorſchrift des Lehrplanes iſt in ſofern überall abgeändert, als die calculativen und geometriſchen Theile der reinen Mathematik durch beide Jahrescurſe der V neben einander hergehen. Es wird die Arithmetik bis zu den geometriſchen Reihen, den Logarithmen, und der Anwendung derſelben auf Zinszinsrechnung, die Algebra bis zu den unreinen quadratiſchen Gleichungen, die Geometrie bis zu den Sätzen von der Kreisfläche, die Stereometrie bis zu denen vom Cylinder, Kegel und der Kugel fortgeführt. In der Unter-Sexta werden die Kreisfunctionen, und ihre Anwendung auf Geometrie und ebene Trigonometrie behandelt. Kegelſchnitte und höhere als quadratiſche Gleichungen kommen nur an einzelnen Anſtalten vor. — Die philoſophiſche Propädeutik ſoll Anthropologie, Logik, Encyklopädie der Philoſophie und Methodologie des akademiſchen Studiums umfaſſen. Pſychologie und Logik kommen überall vor. Die Lehrbücher von Joſeph Beck und von Gockel werden benützt. Der Unterricht im Geſang iſt in der Regel in den untern Claſſen obligatoriſch und wird in einer geordneten Schulſtunde gehalten; in den mittlern und obern Claſſen aber, wo die Theilnahme entweder ganz freiwillig oder durch ſehr häufige Dispenſationen vermindert iſt, werden nach den Stimmen Abtheilungen gemacht, welche mit der ſonſtigen Claſſeneintheilung nicht zuſammen fallen. Für den Kirchengeſang kommt dazu noch die conſeſſionelle Eintheilung. Gemeinſame Productionen kommen bei den öffentlichen Prüfungen und ſonſtigen Feſtlichkeiten vor. Zeichnen wird in den untern Claſſen gelehrt, Schönſchreiben nur bis III einſchließlich. Für Turnunterricht iſt überall geſorgt, es kann aber davon dispenſirt werden.

Die beiden Ordnungen, in welche jede der drei obern Claſſen zerfällt, ſollen, wo es die Mittel der Anſtalt möglich machen, ganz getrennt von einander, wo es die Mittel nicht erlauben, können ſie ganz oder in einzelnen Fächern zuſammen unterrichtet werden. In den meiſten Anſtalten ſind die beiden Ordnungen der betreffenden Claſſen faſt in allen Fächern getrennt. — Privatunterricht durch die Lehrer iſt unter Vorwiſſen des Directors erlaubt, doch nicht im Schullocal; es wird zuweilen einzelnen Schülern geradezu aufgegeben, ſich durch Privatunterricht, den dann oft Lehrer der Anſtalt geben, nachhelfen zu laſſen. — Es giebt an allen dieſen Anſtalten Bibliotheken, welchen im Budget jeder Anſtalt eine beſtimmte Summe ausgeſetzt iſt. Dieſe Bibliotheken ſind zunächſt für den Gebrauch der Lehrer beſtimmt, allein auch die Schüler dürfen ſie benützen; beſondere Schülerbibliotheken beſtehen an einigen Anſtalten, zum Theil ſo, daß ſie aus einem einmal geſchenkten Grundſtock durch Anſchaffungen aus dem für die Bibliothek überhaupt beſtimmten Betrage erwachſen ſind, zum Theil ſo, daß die Schüler der obern Claſſen beſondere Beiträge dazu geben. Unter den Büchern, die ſich in dieſer Schülerbibliothek zu finden pflegen, ſind jetzt beſonders zahlreich die, welche ſich auf deutſche Literatur und ihre Geſchichte beziehen. Geſchenke an die Bibliotheken und die andern Sammlungen kommen ziemlich häufig vor.

Locirt wird in den 4 untern Claſſen ſo, daß im lateiniſchen Stil, und zwar darin gewöhnlich jede Woche einmal, jedem Schüler ſein Platz angewieſen, dann aber auch in den andern Gegenſtänden des Unterrichtes faſt in jeder Stunde hinauf und hinuntergeſetzt, die ſo erlangten Plätze einigemal die Woche aufgeſchrieben, und aus dieſen Aufſchreibungen durch Zuſammenzählen alle Monate und am Ende des Jahres eine Generallocation berechnet wird. In den zwei obern Claſſen wird nicht mehr auf die angegebene Weiſe certirt, dagegen locirt jeder Lehrer für ſein Fach die Schüler alle Monate nach ſeiner Einſicht; es werden dann die Locationen der verſchiedenen Fächer, je nach der Geltung, welche ſie für das Geſammtſchulleben zu haben ſcheinen, mit beſtimmten Zahlen multiplicirt, und aus der Addition der Reſultate dieſer Multiplication wird die Generallocation jedes Monates beſtimmt. — Die Schulzucht erſtreckt ſich nicht bloß über das

Benehmen des Schülers in der Anſtalt, ſondern auch über deſſen Kirchenbeſuch, häuslichen Fleiß, öffentliches Auftreten, beſonders an öffentlichen Orten, Spielen, Trinken, Rauchen, Kleidung. Disciplinarſtrafen ſind Verweiſe außer der Schule, in der Schule, vor der verſammelten Conferenz der Lehrer, Abſonderung des Schülers während der Lehrſtunden nur in den vier untern Claſſen, Schularreſt mit Beſchäftigung nur in den vier untern Claſſen und nur mit Genehmigung des Directors, Carcer von einer Stunde bis auf acht Tage mit größerer oder kleinerer Schmälerung der Koſt, nur mit Genehmigung des Directors, und, wenn ſie die Dauer von drei Tagen überſteigt, nur von der Lehrerconferenz erkannt; Ausſchließung des Schülers von der Anſtalt nur von der Lehrerconferenz ausgeſprochen und vom Oberſtudienrath beſtätigt; geſchärfte Ausſchließung mit der Wirkung der Ausſchließung von allen Gelehrtenſchulen des Landes. Körperliche Züchtigung iſt gänzlich verbannt; die Ausſchließung kommt ſelten, geſchärfte Ausſchließung äußerſt ſelten oder faſt nie vor; Carcerſtrafen ſind ziemlich häufig. — Es herrſcht das Claſſenlehrerſyſtem in ſo weit vor, als jeder Ordnung einer Claſſe ein Lehrer als Hauptlehrer vorſteht, der den Unterricht in den claſſiſchen Sprachen und das Disciplinariſche beſorgt. Allein es liegt in der Natur der Sache, daß für beſtimmte Fächer eigene Fachlehrer da ſind, welche durch alle oder mehrere Claſſen ihr Fach fortführen. Schultagebücher (Claſſenbücher) ſind nicht eingeführt. Die Schüler werden bis einſchließlich der IV mit Du, von da an mit Sie angeredet. Die Eltern bekommen in den untern Claſſen monatliche, in den obern vierteljährliche Zeugniſſe über Fleiß und Betragen der Schüler überhaupt, und über ihren Fortgang im allgemeinen ſowohl als in jedem einzelnen Fache. Der Wirthshausbeſuch im Ort der Anſtalt und in der nächſten Umgebung iſt den Schülern bis V einſchließlich verboten; den Schülern der VI kann von der Lehrerconferenz ein anſtändiges Wirthshaus in der Stadt bezeichnet werden, in welchem ihnen an einigen beſtimmten Abenden in der Woche zuſammenzukommen erlaubt wird. Tabakrauchen auf der Straße iſt verboten. Die Geſetze gegen den Wirthshausbeſuch müßten mit Strafen aufrecht erhalten werden, wenn ſie überhaupt vollſtändig durchgeführt werden könnten. Ueber die Unterbringung auswärtiger Schüler beſtehen keine Normen; was das Koſtgeld betrifft, ſo nimmt ein Profeſſor an einer größeren Anſtalt einen Schüler nicht leicht unter 400 fl. des Jahrs in Koſt und Logis. — Das Schuljahr beginnt mit dem 1. October. Ferien werden gegeben eine Woche um Weihnachten, 2 Wochen um Oſtern, die übrigen 6 Wochen im Herbſt, ſo daß die Herbſtferien von Mitte Auguſt bis 1. October dauern. Dieſe letztere Anordnung iſt aber noch nicht ganz durchgeführt, weil einige Anſtalten ſich die Sommerferien nicht haben nehmen laſſen; dieſe Anſtalten haben dann 3 Wochen Ferien im Sommer und 3 im Herbſte. Daß der eigentliche Weinherbſt bei dieſer Einrichtung nicht in die Ferien fällt, wird hin und wieder beklagt; daß die Hauptferien in der Regel 6 Wochen ununterbrochen fortdauern, wird in Hinſicht der jüngeren Schüler als ſehr nachtheilig empfunden, während es in Beziehung auf die erwachſenern faſt überall gebilligt wird. Mittwoch- und Samstag-Nachmittage ſind immer frei. Prüfungen giebt es in jedem Jahre zwei, eine ſogenannte ſtille, welche am Ende des Sommercurſes von dem Director allein gehalten wird, und eine öffentliche, welche am Ende des Schuljahrs ſtattfindet. In dieſen letztern Prüfungen finden feierliche Schlußacte ſtatt mit Geſangproductionen, Declamationen der jüngern und Reden der ältern Schüler. Die Direction ladet zu dieſer Prüfung durch ein Programm ein, welches neben der Geſchichte und Statiſtik der Anſtalt ein genaues Verzeichnis der Lehrpenſen, der Lehrer und der Schüler enthält, und welchem wenigſtens in den größern Anſtalten eine von einem der Lehrer verfaßte wiſſenſchaftliche Beigabe angeſchloſſen iſt. Dieſe Programme werden nicht nur unter allen inländiſchen Anſtalten gewechſelt, ſondern Baden ſteht auch noch mit einer Anzahl ausländiſcher Anſtalten im Cartel des Programmenwechſels. — Für die Abiturienten beſteht noch eine beſondere Abiturientenprüfung. Sie iſt nicht öffentlich und wird in Gegenwart eines Commiſſärs des Oberſtudienrathes (wenn ein ſolcher kommen kann) von den Lehrern

der oberſten Claſſe gehalten. Sie iſt mündlich und ſchriftlich. Die mündliche Prüfung ſoll beſonders die Kenntniſſe derjenigen Schüler erforſchen, welche in der öffentlichen Prüfung nicht genugſam unterrichtet erſcheinen; die ſchriftliche Prüfung, für welche keinerlei Hülfsmittel gebraucht werden dürfen, erſtreckt ſich in zwei auf einander folgenden Tagen auf eine freie deutſche Ausarbeitung, einen lateiniſchen Stil und auf eine Ueberſetzung aus einem ſchwereren lateiniſchen und leichteren griechiſchen Auctor, wozu Stücke zu wählen ſind, die in der Schule nicht geleſen wurden*). Die Aufgaben zu dieſer Abiturientenprüfung ſind für alle Lyceen dieſelben, und werden vom Oberſtudienrath jedes Jahr feſtgeſetzt. Entweder bringt ſie der Commiſſär des Oberſtudienrathes erſt mit, oder ſie werden dem Director verſchloſſen überſendet mit der Weiſung, ſie erſt am Tage der Prüfung zu öffnen. Auf dieſe Prüfung hin wird das Abſolutorium gegeben oder verſagt, zuweilen auch mit der Bedingung gegeben, daß der Abſolvirte ſich, ehe er zur Staatsprüfung zugelaſſen wird, noch über den fleißigen Beſuch beſtimmter Univerſitätsvorleſungen auszuweiſen hat. Beſondere Rechte ſind an die Abſolvirung des Liceaicurſus nicht geknüpft.

Es giebt in Baden Lehrer an den Gelehrtenſchulen, welche mit Staatsdienereigenſchaft angeſtellt ſind, nämlich die Vorſtände und wiſſenſchaftlich gebildeten Hauptlehrer, welche mittelſt landesherrlichen Patentes angeſtellt ſind, und andere, welche dieſes Recht der Staatsdienereigenſchaft nicht haben. Es giebt Hauptlehrer, welche philologiſche, theologiſche, mathematiſche oder naturwiſſenſchaftliche Studien auf der Univerſität oder auf der polytechniſchen Schule gemacht haben; Nebenlehrer für Schreiben, Zeichnen und Geſang, welche keine ſolche Studien gemacht haben; Lehrer aus der Claſſe der Volksſchulcandidaten, welche an den untern Claſſen der Gelehrtenſchulen mitarbeiten. Der Titel eines Profeſſors wird erſt nach erprobten Dienſtleiſtungen verliehen; die ältern und verdientern Profeſſoren erhalten auch Titel und Rang von Hofräthen und Geheimehofräthen. Daß die philologiſchen Lehrer zugleich Theologen ſind, war in den proteſtantiſchen Landestheilen in früherer Zeit die Regel, in neuerer Zeit iſt es der ſeltenere Fall geworden. Noch mehr iſt es in den katholiſchen Anſtalten der Fall, daß ein nichtklerikaler philologiſcher Lehrſtand ſich ausgebildet hat. Einen Maßſtab dieſes Verhältniſſes können etwa die Directoren geben. An den 7 Lyceen des Landes ſind in dieſem Augenblick 8 Directoren angeſtellt (weil Heidelberg zwei alternirende hat). Davon ſind die 4 katholiſchen ſämmtlich nicht Theologen, während von den 4 evangeliſchen 3 Theologen und zum geiſtlichen Amt ordinirt ſind. — Philologiſche Seminare beſtehen auf beiden Landesuniverſitäten; die Einrichtung beſchränkt ſich darauf, daß die Mitglieder in philologiſchen Arbeiten ſich üben; Anſtalten zum praktiſchen Unterrichten giebt es für ſie nicht. Es ſind kleine Stipendien (in Heidelberg 25 fl. für den Curs) für ſie geſtiftet. Ueber das Prüfungsweſen der Lehramtscandidaten erwartet man jetzt eben eine neue Verordnung. Bis jetzt beſtund nur eine Prüfung, die der Oberſtudienrath unter Zuziehung einiger Profeſſoren der Univerſität und der Lyceen abnahm, und auf welche die Aufnahme unter die Lehramtspraktikanten entweder für ſämmtliche Hauptfächer des Unterrichtes oder für einzelne Fächer erfolgte; die Aufgenommenen werden nach einer Location im Reg.-Blatt bekannt gemacht. Die Lehramtspraktikanten haben, ehe ſie angeſtellt werden können, ein Jahr zur Probe an einer Anſtalt zu prakticiren. Die Lehrer mit Staatsdienereigenſchaft werden auf Vorſchlag des Oberſtudienrathes vom Großherzog mittelſt landesherrlichen Patentes, die übrigen vom Miniſterium des Innern

*) 1856: Tac. Ann. 2, 88. u. Hom. Iliad. 23, 57 — 91 oder, wenn dies in der Schule geleſen war, Hist. 3, 68. u. Hom. Il. 4, 68 — 103. 1857: Tac. Hist. 2, 47. u. Hom. Il. 14, 65 — 102 oder Ann. 6, 22 u. H. Il. 22, 395 — 430. Aufſatz 1856: über die Vorzüge desjenigen Auctors, der dem Schüler am beſten gefallen hat, z. B. des Horatius; 1857: über die Vaterlandsliebe, insbeſondere über die verſchiedenen Formen, in welchen dieſe Tugend im Leben ſich äußern kann.

angeſtellt; die Rectoren haben keinen officiellen Einfluß auf die Wahl der Lehrer an ihren Anſtalten. Die Stundendeputate der Lehrer gehen von 26 wöchentlichen Stunden abwärts, ſo daß mit dem Vorrücken in höhere Claſſen die Stundendeputate ſich mindern. Eine vorgeſchriebene Amtskleidung giebt es nicht. Die Dienſtrechte der Lehrer, welche mit Staatsdienereigenſchaft angeſtellt ſind, ſind denen der Staatsdiener vollkommen gleich, mit der einzigen Ausnahme, daß es für ſie noch einen Grund der Entlaſſung mehr giebt, als für jene, nämlich den der Misbrauchung oder Verführung von Schülern zu unſittlichen Handlungen. Damit ſind für ſie auch die Penſionsrechte und die Verſorgung ihrer Wittwen und Waiſen gerade ſo geordnet, wie bei den übrigen Staatsdienern. Dagegen ſind alle dieſe Rechte bei den Lehrern, welche nicht mit Staatsdienereigenſchaft angeſtellt ſind, nach der Norm der Volksſchullehrer geordnet. Die Beſoldungen der Lehrer an den Gelehrtenſchulen gehen von 600 fl. bis 2200 fl. Sie ſind nicht für beſtimmte Stellen feſt beſtimmt, ſondern die Lehrer, welche zuerſt mit geringen Beſoldungen angeſtellt ſind, erhalten mit der Zeit Aufbeſſerungen, und es werden dieſe unabhängig von dem Aufrücken an höhere Claſſen gegeben, ſo daß einer an derſelben Claſſe bleiben und doch Beſoldungsaufbeſſerung erhalten, ein anderer an eine höhere Claſſe vorrücken und doch in denſelben Beſoldungsverhältniſſen verharren kann. Die Directoren ſtehen in der Beſoldung ungefähr den Oberamtmännern oder Stadtdirectoren gleich u. ſ. f. — Vereine unter den Lehrern, Correſpondenzblätter u. dgl. beſtehen nicht. —

Das Urtheil über unſere Gelehrtenſchulen iſt ſehr verſchieden, je nachdem man Werth auf claſſiſche Studien legt, oder nicht. Die einen wünſchen eine größere Ausdehnung des claſſiſchen Unterrichtes, die andern eine noch größere Beſchränkung. Daß eine rechte Fertigkeit in den beiden claſſiſchen Sprachen, und eine rechte Kenntnis des claſſiſchen Alterthums an unſern Anſtalten nicht mehr erreicht werde, wie es vor vierzig Jahren noch der Fall war; daß nur ſehr wenige eine Liebe zu dieſen Studien mit in das Leben nehmen, iſt eine Erfahrung, die faſt von allen Parteien zugegeben werden muß und allgemein zugegeben wird. Die einen bedauern dieſen Zuſtand, die andern begrüßen ihn als den Uebergang zu einer beſſeren Geſtaltung des Unterrichtes der Jugend aus den gebildeten Claſſen. Der Zudrang der fähigen Jugend zu der polytechniſchen Schule und ihren Bildungskreiſen wird immer größer.

III. Das Realſchulweſen.

Die lateiniſchen Schulen, welche in den Amtsſtädten der Baden-Durlachiſchen Lande beſtunden, und von dem Diakonus, der noch geiſtliche Functionen hat, geleitet wurden, ſind ſämmtlich in Schulen verwandelt worden, welche den Namen „Höhere Bürgerſchulen" führen. Außerdem ſind in einer Anzahl von andern Städten ſolche höhere Bürgerſchulen errichtet worden. Dieſe Schulen ſind durch Verordnung vom 15. Mai 1834 geſchaffen worden. Sie haben den Zweck, ſolchen jungen Leuten, welche ein bürgerliches Gewerbe ergreifen wollen, zu welchem eine höhere intellectuelle Ausbildung gehört, als die Volksſchule gewähren kann, die Gelegenheit dazu zu verſchaffen. Sie ſollen zum bürgerlichen Gewerbe, zum Handelsſtand, zur polytechniſchen Schule vorbereiten; aber es ſoll doch denen, welche ſich einem gelehrten Berufe widmen wollen, durch ſie auch möglich gemacht werden, für die mittleren Claſſen der Gelehrtenſchulen ſich vorzubereiten. Sie werden unterhalten theils durch die geſtifteten Fonds der alten lateiniſchen Schulen, welche in ſolche Schulen verwandelt worden ſind, theils durch Beiträge der Gemeinden, die ſolche Schulen errichten, theils durch das Schulgeld und endlich durch Staatsbeiträge. Dieſe letztern betragen nach dem letzten Budget 17,000 fl. Dieſe Schulen haben ſich nun in der Wirklichkeit ziemlich verſchieden geſtaltet. In Karlsruhe giebt es gar keine höhere Bürgerſchule, weil die Vorſchule der polytechniſchen Schule ſie einigermaßen erſetzt. In den übrigen größern Städten haben die höhern Bürgerſchulen den claſſiſchen Unterricht ganz ausgeſchloſſen, ſo daß ſie neben den Gelehrtenſchulen als reine Realſchulen daſtehen. So iſt es in Conſtanz, Freiburg, Heidelberg und Mannheim. Die formale Bildung wird an

dieſen Schulen durch ausführlichere Behandlung der deutſchen Sprache, durch Einführung in die Literatur und ihre Geſchichte, ſowie durch eingehenden Geſchichtsunterricht angeſtrebt. Die franzöſiſche und engliſche Sprache, die mathematiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Disciplinen werden als Hauptfächer eingehend und ausführlich behandelt. Dagegen giebt es in den kleinern Städten, welche keine Gelehrtenſchulen haben, ſolche höhere Bürgerſchulen, in welchen man wegen der Söhne der Beamten und Pfarrer, und anderer Knaben, die ſtudiren wollen, die Nothwendigkeit eingeſehen hat, den lateiniſchen, und in einigen auch den griechiſchen Unterricht beizubehalten. In dieſen werden dann die franzöſiſche Sprache und die mathematiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Fächer nicht in der Ausdehnung und natürlich nicht mit dem Erfolg getrieben, wie in den zuerſt bezeichneten Anſtalten. Sie ſind Mittelding zwiſchen Gelehrtenſchulen und Realſchulen. Noch andere höhere Bürgerſchulen ſind mit Gymnaſien oder Pädagogien ſo verbunden, daß ſie die unterſte oder die zwei unterſten Claſſen ganz mit denſelben gemeinſam haben, und auch in den folgenden Claſſen in manchen Fächern gemeinſam unterrichtet werden, während die Gelehrtenſchüler in den alten Sprachen, die Bürgerſchüler in Reallen und neuern Sprachen beſonderen Unterricht erhalten. — Jeder ſolcher Schule ſteht einer der Lehrer vor, der bei einigen den Titel Director führt; ein Inſpector, gewöhnlich ein Beamter, zuweilen ein Geiſtlicher, hat die Oberaufſicht, ohne ſelbſt an der Schule zu lehren. Die Oberbehörde aller dieſer Schulen iſt der Oberſtudienrath. Die Schülerzahl ſämmtlicher höheren Bürgerſchulen, deren Anzahl 24 beträgt, war im Schuljahr 1854/55 1748, alſo weniger als die Zahl der Schüler der Lyceen. Die beſuchteſten Anſtalten dieſer Art ſind die in Mannheim und Heidelberg. Eine allgemeine Klage der Lehrer dieſer Anſtalten iſt es, daß nur ſehr wenige Eltern zu vermögen ſind, ihre Kinder länger als bis zum Schluß des 14. Lebensjahres in dieſen Anſtalten zu laſſen. Es giebt höhere Bürgerſchulen von 3, 4, 5 und 6 Claſſen. Die Vorſtände ſind Lehrer, welche als Theologen oder Philologen, in einigen auch ſolche, welche als Mathematiker oder in den Naturwiſſenſchaften Univerſitätsſtudien gemacht haben; die übrigen Lehrer ſind gewöhnlich ſolche Volksſchullehrer, welche noch einige Curſe an der polytechniſchen Schule gehört oder durch einen Aufenthalt in Frankreich ſich in der franzöſiſchen Sprache befeſtigt haben. Das Schulgeld darf den Betrag von 16 Gulden nicht überſteigen; Befreiungen ſind möglich. Die Schule hat ihre eigene Kaſſe und ihren eigenen Verwaltungsrath.

Beim Eintritt in die unterſte Claſſe der höheren Bürgerſchule werden das zehnte Lebensjahr und dieſelben Vorkenntniſſe verlangt, welche zum Eintritt in die unterſte Claſſe der Gelehrtenſchule befähigen. Bei der Verſchiedenartigkeit dieſer Schulen läßt ſich ein durchgehender Lehrplan nicht geben. Um eine Anſchauung der Sache möglich zu machen, ſtelle ich den Lehrplan der höhern Bürgerſchule zu Mannheim, der größten und am entſchiedenſten realiſtiſchen, hin, und darunter zur Vergleichung den Lehrplan einer der kleinſten, welche das formaliſtiſche Bildungselement noch beibehalten hat; ich wähle dazu Eppingen.

Lehrplan der höhern Bürgerſchule in Mannheim 1855/56:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI. Claſſe.
Religion	2	2	2	2	2	2 St.
Deutſch	4	4	4	3	3	3 „
Franzöſiſch	6	6	6	5	4	4 „
Engliſch	—	—	—	4	4	5 „
Geographie	2	2	2	2	—	— „
Geſchichte	—	—	2	2	2	2 „
Arithmetik und Algebra . .	5	4	4	3	3	2 „
Geometrie	2	2	3	3	2	2 „
Angewandte Mathematik . .	—	—	—	—	6	6 „
Zoologie und Botanik . . .	—	—	2	2	—	— „

Chemie und Mineralogie . .	—	—	—	—	4	— St.
Physik	—	—	—	—	—	6 „
Zeichnen	—	3	3	4	4	4 „
Kalligraphie	4	4	3	1	1	1 „
Handelslehre	—	—	—	—	2	2 „
Gesang	1	1	2	2	2	2 „
	26	28	33	33	39	41 Stund.

Lehrplan der höhern Bürgerschule in Eppingen 1855/56:

	I. (1jähr. Curs.)	II. (2jähr. Curs.)	III. (2jähr. C.) Classe
Religion . . .	2	2	2 St.
Deutsch	3	4	4 „
Latein	3	4	4 „
Französisch . . .	2	4	5 „
Rechnen	3	4	3 „
Algebra	—	—	1 „
Geometrie . . .	—	—	2 „
Naturgeschichte . .	2	2	2 „
Naturlehre . . .	—	—	2 „
Geographie . . .	2	2	2 „
Geschichte . . .	—	—	2 „
Schönschreiben . .	2	2	2 „
Zeichnen	2	2	2 „
	21	26	33 Stunden.

Man sieht, wie groß der Unterschied unter zwei Anstalten ist, die denselben Namen führen. Der Religionsunterricht wird da, wo der Vorstand ein Geistlicher ist, von diesem, sonst gewöhnlich von einem Pfarrer der Stadt gegeben, und hält sich bei den kleinern Anstalten in den Grenzen des Volksschulunterrichtes; was bei den größern Anstalten der Art weiter geschieht, darüber giebt es keine allgemeinen Vorschriften. Wo Latein gelehrt wird, geht dasselbe bis zur Lectüre des Cornelius Nepos oder Julius Cäsar. Bei der französischen und englischen Sprache geht die Richtung auf das Sprechen und Schreiben, nur bei sehr wenigen Anstalten auf Kenntnis der Literatur. In der deutschen Sprache werden in allen Schulen dieser Art Geschäftsaufsätze betrieben, nur in den größern wird eine eingehende Kenntnis der Geschichte der deutschen Literatur und Bekanntschaft, Verständnis und Genuß ausgezeichneter Producte der nationalen Literatur erstrebt. In Mathematik und Naturwissenschaften wird die Befähigung zum Eintritt in die polytechnische Schule, von den Anstalten, welche sechs Classen haben, sogleich in die zweite mathematische Classe oder sogar in eine der Fachschulen erstrebt und oft erreicht. In Beziehung auf die Verhältnisse der Lehrer gelten dieselben Grundsätze, wie bei den Gelehrtenschulen.

Eine ganz andere Art von Realschulen sind die Gewerbeschulen. Sie bestehen in allen gewerbetreibenden Städten des Großherzogthums. Sie haben den Zweck, „jungen Leuten, die sich einem Handwerke oder einem Gewerbe widmen, welches keine höhere technische und wissenschaftliche Bildung erfordert, und das sie praktisch zu lernen bereits begonnen haben, diejenigen Kenntnisse und graphischen Fertigkeiten beizubringen, die sie zum verständigen Betriebe dieses Geschäftes geschickt machen.“ Es muß in denselben gelehrt werden Handzeichnen geometrischer Figuren und Körper, Ornamentenzeichnen, Arithmetik und algebraische Grundbegriffe, Geometrie mit Einschluß des geometrischen Zeichnens, industrielle Wirthschaftslehre mit Anleitung zur einfachen Buchführung, Uebungen in schriftlichen Aufsätzen und im mündlichen Ausdruck. Es kann noch, wenn Mittel und Bedürfnis vorhanden sind, gelehrt werden Naturkunde, einfache Erklärung der wichtigsten Naturerscheinungen, die für einzelne Handwerke und für landwirthschaftliche Gewerbe nützlichen Kenntnisse aus der Naturgeschichte und aus der technischen Chemie, Mechanik,

angewendet auf die Gewerbe, mit Beſchreibung, Conſtruction und Berechnung einzelner Maſchinen. Die Gewerbſchule nimmt auf alle jungen Leute, welche das 14. Lebensjahr zurückgelegt haben, bei einem Meiſter zur Erlernung eines Gewerbes in die Lehre getreten ſind, oder in der nächſten Zeit in die Lehre zu treten beabſichtigen. Als Vorkenntniſſe werden nur diejenigen Kenntniſſe verlangt, welche in der Volksſchule erlangt werden. Die Meiſter müßen ihre Lehrlinge in dieſe Schule ſchicken, die Geſellen können eintreten. Die Unterrichtsſtunden ſind Sonntags in den nicht gottesdienſtlichen Zeiten und während der Woche in einigen Abendſtunden. Oeffentliche Prüfungen finden jährlich im Frühjahr ſtatt. Die Lehrlinge müßen, die Geſellen können bei denſelben erſcheinen. Die Lehrer ſind theils ausgezeichnete Männer aus dem Gewerbeſtand ſelbſt, theils Lehrer an andern Schulen, beſonders an den höhern Bürgerſchulen, theils beſonders dazu auf der polytechniſchen Schule gebildete Lehrer, theils Männer, welche bei den techniſchen Staatsſtellen angeſtellt ſind. Es wird ein Schulgeld entrichtet, welches höchſtens 20 Kreuzer im Monat betragen darf. Es kann aber auf die Hälfte oder den vierten Theil herabgeſetzt, oder ganz erlaſſen werden. Die Gemeindekaſſen haben dieſe Beträge einzunehmen, und alle Koſten der Gewerbeſchule zu tragen. Der Staat giebt zur Erhaltung der Gewerbeſchulen einen Beitrag, welcher im Budget 1857 9000 fl. betrug. Außer dieſem Betrag giebt der Staat noch jährlich 1000 fl. für die nachher zu erwähnende Gewerbeſchulcommiſſion, 1000 fl. für die Bildung von Gewerbeſchullehrern, welche mit Unterſtützung an der polytechniſchen Schule ſtudiren, und unter den 10,000 fl., welche der Staat jährlich für die Beförderung der Uhrmacherindnſtrie auf dem Schwarzwald verwendet, ſteckt auch das, was für die dort beſtehende Uhrmacherſchule gebraucht wird. Jede ſolche Schule ſteht unter einem beſondern Schulvorſtand, welcher aus dem erſten oder bei gemiſchter Confeſſion den beiden erſten Stadtpfarrern, dem Bürgermeiſter und drei Gewerbsmännern der Stadt beſteht. Wo techniſche Beamte ſind, gehört auch einer von dieſen in den Gewerbeſchulvorſtand. Was den weitern Inſtanzenzug betrifft, ſo leidet dieſes Verhältnis wieder an der durchgängigen Vielköpfigkeit der Oberbehörden. Oberaufſichtsbehörden ſind durch die Bezirksämter die Kreisregierungen. Aber den Unterricht überwacht ein Gewerbeſchulrath, welcher unter der Direction eines Mitglieds des Miniſteriums des Innern aus dem Director und drei Profeſſoren der polytechniſchen Schule beſteht. Die Anſtellung der Lehrer beſorgt das Miniſterium des Innern. In 32 Städten des Landes beſtehen ſolche Gewerbeſchulen.

IV. Höhere Anſtalten für Mädchenerziehung.

Mit denjenigen katholiſchen Mädchenſchulen, welche in den Händen von Ordensſchweſtern ſind, waren von alten Zeiten her und ſind noch Claſſen verbunden, welche über die Erforderniſſe des Volksſchulunterrichts hinausgehen. Einige von ihnen haben auch Penſionate. Dieſe Ordensſchweſtern bilden ihre künftigen Mitlehrerinnen ſelbſt. Höhere Töchterſchulen giebt es außerdem in vielen Städten als ſtädtiſche Unternehmungen, ſo z. B. in Karlsruhe, Pforzheim, Lahr. In Mannheim, Heidelberg, Karlsruhe, Conſtanz giebt es Privatinſtitute für Mädchen. Alle dieſe Anſtalten werden von den Aufſichtsbehörden der Volksſchule überwacht. Außer den gewöhnlichen Lehrgegenſtänden der Volksſchule wird vorzüglich die franzöſiſche Sprache, in vielen auch die engliſche betrieben. Geſchichte, Geographie, Stilbildung, Geſchichte der Literatur, hin und wieder auch Mythologie kommen als Lehrgegenſtände vor. Muſik und Tanz ſind gewöhnlich beſonderen Stunden vorbehalten, an denen nicht alle, ſondern nur einige gegen beſondere Bezahlung Theil nehmen. In den Städten beſuchen die Töchter der gebildeteren Stände gewöhnlich noch nach der Confirmation 1 — 2 Jahre die höhere Töchterſchule oder das Privatinſtitut. An der Spitze der ſtädtiſchen Anſtalten dieſer Art ſtehen Lehrer, gewöhnlich aus dem geiſtlichen Stand. Lehrerinnen werden an allen für den Unterricht in weiblichen Arbeiten und theilweiſe auch für Sprachen verwendet. Die Privatanſtalten ſind faſt überall Unternehmungen von Frauen.

V. Waisenhäuser, Rettungsanstalten u. dgl.

Im Baden-Durlachischen bestand längst das Institut der Waisenrichter. In jedem Ort war ein Mann, in Städten mehrere, damit beauftragt, sämmtliche Waisen des Ortes zu kennen, und für die Aufstellung ordentlicher Vormünder für dieselben zu sorgen. Dieses Institut ist auf alle badischen Landestheile ausgedehnt. Die Verpflegung der Waisen geschieht bis zur Schulentlassung durch Accord mit redlichen, verständigen Familien auf Antrag des Waisenrichters durch das Bezirksamt. Oeffentliche Absteigerung ist verboten. Im Baden-Durlachischen mit Einschluß der ehemaligen Herrschaften Lahr und Hanau-Lichtenberg besteht ein Landalmosenfond und eine damit verbundene Waisenhauskasse. Beides ist entstanden durch Beiträge der einzelnen Gemeinden, und nur diese Gemeinden haben ein Recht daran. Es steht dieser Waisenhausfond unter dem evangel. Oberkirchenrathe, und war sein Vermögen am 1. Juni 1855 auf 111,208 fl. 15 kr. angewachsen. Die Waisen aus den berechtigten Gemeinden erhalten ein Beneficium an Geld, das sich jetzt auf 10 fl. jährlich beläuft. Im Jahre 1843 waren es 425 Waisen, welche dieses Beneficium bezogen. In den berechtigten Gemeinden wird jährlich eine Collecte von Haus zu Haus für diesen Waisenfond erhoben. — Das Stulzische Waisenhaus im Kloster Lichtenthal bei Baden ist vom Großherzog Leopold aus dem Vermächtnis von 200,000 Franken gestiftet worden, welches der den 17. November 1832 zu Hières im südlichen Frankreich gestorbene, aus Kippenheim gebürtige Georg Stulz von Ortenberg zur Disposition gestellt hatte. Es nimmt vater- und mutterlose Waisen aller Confessionen auf. Die katholischen besuchen die Ortsschule, die evangelischen haben einen eigenen Lehrer. Es werden über 40 Kinder daselbst erzogen. Die bedeutenderen Städte des Landes haben aus eigenen Mitteln Waisenhäuser gegründet. Diese sind verschieden eingerichtet, haben aber alle das Gemeinsame, daß die Kinder den Unterricht in der Ortsschule und nur die Erziehung im Hause haben.

Für Rettung sittlich verwahrloster Kinder besteht im Lande ein Verein, welcher von der Regierung unterstützt, einen halbofficiellen Charakter hat. Er wurde im Jahre 1833 hauptsächlich durch Herrn von Wessenberg angeregt, und begann seine Wirksamkeit mit dem Jahre 1836. Kinder, welche bereits sittlich verwahrlost sind oder in Gefahr stehen, es zu werden, zu erziehen und zu bilden ist seine Absicht. Er hat zuerst solche Kinder bei braven Familien untergebracht; aber schon am 3. December 1837 hat er mit 10 Kindern ein eigenes Rettungshaus in Durlach eröffnet. Es war für 30 Kinder bestimmt, mußte aber schon im Jahre 1847 zur Aufnahme von 50 Kindern erweitert werden. Am 28. October 1843 wurde, besonders durch Unterstützung der fürstlich Fürstenbergischen Familie ein zweites Rettungshaus zu Mariahof im Seekreis errichtet, das gleichfalls im Anfang auf 30 Kinder berechnet, bald auf 50 erweitert werden mußte. Während diese Häuser nur Knaben aufnehmen, ist es durch eine Stiftung des Freiherrn von Wessenberg seitdem möglich geworden, auch für Mädchen ein Rettungshaus in Constanz einzurichten. Mehrere kleinere haben sich dem Verein angeschlossen. Die Kinder dieser Häuser besuchen die Ortsschule nicht, sondern haben ihren besonderen Unterricht, unterstehen aber der Aufsicht der Schulbehörden. Es wird für sie alle Jahre am ersten Advent oder am Weihnachtsfest in allen Kirchen eine Collecte erhoben. Der Verein ist ein confessionell gemischter. Allein die Kinder sind so getrennt, daß alle evangelischen Knaben nach Durlach, alle katholischen nach Mariahof kommen. Im gegenwärtigen Augenblick dringt die erzbischöfliche Curie auf gänzliche Trennung nach Confessionen, und auf Unterstellung des katholischen Theiles unter den Erzbischof. Im Jahre 1847 hatte der Verein nach Gründung und Erweiterung der Häuser in Durlach und Mariahof, und nach Errichtung des Rettungshauses für Mädchen in Constanz, ein Vermögen von 5667 Gulden. Es waren in jenem Jahre unter der Fürsorge des Vereines 219 Kinder, in Durlach 33, in Mariahof 42, in Familien 94, im Dienst und in der Lehre 30. Entlassen waren in jenem Jahre als vollständig gebessert 7, als zweifelhaft gebessert 4, als unverbesserliche und entlaufene 9. — Neben diesem halbofficiellen Verein

bestehen noch durch Privaten oder durch Privatvereine begründete Rettungshäuser in Weinheim, in Käferthal bei Mannheim, das Harthaus bei Karlsruhe, in Bögisheim; sie sind alle confessionell und größtentheils von religiösen Gemeinschaften unterhalten. Bei Walldorf besteht das Astorhaus, durch den aus Walldorf arm ausgewanderten, in Amerika zu einem kolossalen Reichthum gelangten Jakob Astor testamentarisch gestiftet; es enthält neben andern Anstalten auch eine Erziehungsanstalt für arme und verwahrloste Kinder der Gemeinde Walldorf; es können aber gegen Vergütung auch andere Kinder dort aufgenommen werden. Die Anstalt steht unter einem von den Testamentsexecutoren des verstorbenen Astor ernannten Aufsichtsrathe, der sich bei eintretender Vacatur einer Stelle selbst ergänzt, und in Heidelberg seinen Sitz hat. — Eine Erziehungsanstalt für Blinde besteht in Freiburg. Sie wurde im Jahre 1826 von Professor Müller als Privatanstalt durch Unterstützung des Fürsten von Fürstenberg gegründet, 1828 zur Staatsanstalt erklärt und nach Bruchsal, 1837 nach Freiburg verlegt. Sie besitzt durch Schenkungen und Legate ein Vermögen von 18,000 fl., und erhält einen jährlichen Staatszuschuß von 8000 fl. Der Unterricht umfaßt außer den Schulkenntnissen, wobei Lesen und Schreiben oder Drucken mit fühlbarer Schrift vorkommt, auch noch den Unterricht in den für Blinde möglichen Gewerben. Im Jahr 1854 hatte die Anstalt 27 Zöglinge. Es war aber die Absicht, sie auf 36 zu bringen. Eine Privatunternehmung ist der Verein für Beschäftigung und Versorgung entlassener Blinden, welcher seit 1848 in Freiburg besteht. Der Verein besitzt ein Haus und hat gegenwärtig 14 Pfleglinge. — Für Taubstumme hatte Karl Friedrich schon 1783 in Karlsruhe eine Anstalt gegründet. Sie wurde unter Großherzog Ludwig am 2. August 1826 nach Pforzheim verlegt und ansehnlich erweitert. Der Unterricht, der mit Ausnahme des Gesanges alle Gegenstände der Volksschule umfaßt, wird in der Laut- und Schrift-Sprache ertheilt; Geberdensprache gilt nur als äußerstes Nothmittel. Der Gewerbsunterricht besteht in Sticken, Waschen, Bügeln, Häkeln, Nähen, Kleidermachen, Stricken, Spinnen, Holzmachen, Papp- und Stroharbeiten, Gartenbau und sonstigen häuslichen Arbeiten. Die Zöglinge erhalten außer Unterricht Wohnung, Nahrung, Verpflegung und Kleidung. Sie werden zwischen dem 7. und 12. Lebensjahre aufgenommen und bleiben 5 oder 6 Jahre in der Anstalt. Die Anstalt hat einen Vorstand, der zugleich der erste Hauptlehrer ist; es sind ihm zwei Hauptlehrer und einige Hülfslehrer, welche zugleich an andern Anstalten beschäftigt sind, beigegeben. Die Staatsdotation besteht in jährlichen 9350 fl.; die Gesammteinnahme beträgt 12,000 bis 13,000 fl. Im Jahre 1855 hatte die Anstalt 79 Zöglinge; es ist Raum für 90 da. Die unbemittelten Zöglinge erhalten bei ihrer Entlassung eine Unterstützung zur Anschaffung ihres Arbeits- und Handwerksgeräthes. Ein Kinderhospital besteht in Heidelberg. Es pflegt im Augenblick 12 Kinder, kann aber bis auf 15 aufnehmen. Es behält die kranken Kinder bis zur völligen Genesung oder wesentlichen Besserung, oder bis zu ihrem Tode. Es ist eine Stiftung der Frau Professor Plitt, und wird durch Beiträge von Freunden erhalten. Ueber die Aufnahme entscheidet allein die Stifterin.

Dr. J. Holtzmann.

Bahrdt. — Literatur. Hieher gehört vor Allem B.'s freche Selbstbiographie: Dr. C. F. Bahrdt's Geschichte seines Lebens, seiner Meinungen und Schicksale. Von ihm selbst geschrieben. 4 Thle. Frankfurt a. M. 1790 und 1791. Sie ist zwar im Thatsächlichen nicht ganz zuverläßig, aber für die Kenntnis seines Charakters wichtig und als Beitrag zur Culturgeschichte des vorigen Jahrhunderts höchst bedeutend. Dazu: Geschichte und Tagebuch meines Gefängnisses, nebst geheimen Urkunden und Aufschlüssen über deutsche Union von Dr. C. F. Bahrdt. Frankfurt a. M. 1790; Volland, Beiträge und Erläuterungen zu Herrn Dr. C. F. Bahrdt's Lebensbeschreibung, die er selbst verfertiget. Jena 1791; (Laukhard), Beiträge und Berichtigungen zu Herrn Dr. C. F. Bahrdts Lebensbeschreibung; in Briefen eines Pfälzers; o. O. 1791. Der Verfasser der letztgenannten Schrift hatte Gelegenheit, B's Treiben in Gießen und dann die Heidesheimer Wirthschaft aus eigener Anschauung ken-

nen zu lernen; und wenn er Bahrdt ſelbſt an Gemeinheit vielleicht noch übertrifft, ſo hat er doch auch die Ehrlichkeit in der Darſtellung der Thatſachen vor ihm voraus, deren von Bahrdt ſelbſt oft abſichtlich entſtellten Zuſammenhang er meiſt ganz richtig erkennt, ſo daß Laukhard eine wichtige Quelle für B's Lebensgeſchichte darbietet. — Schon vor der Selbſtbiographie erſchien: Pott, Leben, Meinungen und Schickſale Dr. Bahrdt's. I. Theil. Leipzig 1790. Außerdem iſt zu vergleichen: Schlichtegroll's Nekrolog. 1792. I, S. 119—255; Strieder, heſſiſche Gelehrten- und Schriftſtellergeſchichte. I, S. 222—258 und v. Gehren in Erſch und Gruber's allgem. Encykl. VII, S. 126—130. Schloſſer, Geſch. d. 18. Jahrhunderts. 2. Bd. 3te Aufl. S. 134—142. Gervinus, Geſch. der poet. Nationalliteratur der Deutſchen. V. 2te Aufl. S. 263 ff.

Carl Friedrich Bahrdt, der Hauptrepräſentant der frivolen und einſeitig zerſtörenden Aufklärerei, wie ſie gegen Ende des vorigen Jahrhunderts auch in Deutſchland Boden gewann, und gegen deſſen roh verwäſſernde und verfälſchende Paraphraſe bekanntlich Göthe den ehrwürdigen einfachen Ernſt, den Schwung und die Tiefe des neuteſtamentlichen Wortes in Schutz nehmen mußte, war am 25. Auguſt 1741 zu Biſchofswerda in der Lauſitz geboren, als Sohn des im Jahr 1775 als Profeſſor der Theologie und Superintendent zu Leipzig verſtorbenen Joh. Fried. Bahrdt. Nach einer ziemlich mangelhaften Bildung durch verſchiedene Hauslehrer wurde er zuerſt der Nikolaiſchule zu Leipzig übergeben, dann auf die Schulpforte gethan, von wo er übrigens nach zwei Jahren wegen ſeiner unregelmäßigen Aufführung weggewieſen werden mußte. Auch aus Leipzig, wo er ſeit 1762 als Katechet und dann als außerordentlicher Profeſſor angeſtellt war, vertrieb ihn 1766 der Skandal, welchen ſeine geſchlechtliche Ausſchweifung hervorgerufen: er erhielt durch Klotz in Halle einen Ruf als ordentlicher, aber unbeſoldeter Profeſſor der Philoſophie an der Univerſität Erfurt, um deren vollſtändige Wiederherſtellung damals der Kurfürſt von Mainz, Emmerich Joſeph, ſich bemühte. In kurzer Zeit hatte er es auch hier durch ſeinen Leichtſinn, ſein wüſtes Leben und ſeine Luſt an Skandal und Hetzereien ſo weit gebracht, daß er es als ein doppeltes Glück zu begrüßen hatte, als er, wahrſcheinlich nicht ohne Einfluß der mit Friedrich dem Großen befreundeten geiſtreichen Landgräfin Caroline von Heſſen, auf Anregung des Geheimeraths Heſſe und durch Vermittlung des Profeſſors Bechtold in Gießen zur vierten theologiſchen Profeſſur und der Nachmittagspredigerſtelle nach Gießen berufen wurde. Von Erneſti und Semler hatte man ſich die Verſicherung geben laſſen, daß B.'s längſt zum Gegenſtande öffentlicher Erörterungen gewordene Heterodoxieen ſo ſchlimm nicht ſeien; und ſo erklärte B. auf eine Anfrage Bechtold's am 1. November 1770 ſeine Bereitwilligkeit, dem Rufe zu folgen. Am 18. Februar 1771 erhielt er die Vocation wirklich; im Mai deſſelben Jahres hielt er in Gießen ſeine Antrittsrede, und im Juni hat er bereits die Zänkereien mit den neuen Collegen angefangen, die bis zu ſeinem Abzuge von Gießen kein Ende nahmen. Von ſeinen Gönnern anfangs geſchützt, wurden ihm von J. K. v. Moſer ſeit 1772 die Zügel ſtraffer angezogen, und ſchon drohten die geſammelten Ungewitter über ihm ſich zu entladen, als die in Folge einer Empfehlung von Baſedow an ihn gerichtete Aufforderung des Herrn von Salis, gegen einen jährlichen Gehalt von 2000 fl. die Leitung eines Philanthropins zu Marſchlins in Graubündten zu übernehmen, ihm die ſehr willkommene Gelegenheit bot, ſich im Mai 1775 noch mit leidlichem Anſtand davon zu machen. Der alte ehrenfeſte orthodoxe Haudegen Benner ſchrieb damals in das Decanatsbuch der theologiſchen Facultät: „Hoc mense divina nos clementia a Bahrdtio liberavit. — — Abiit interea Bahrdtius, excessit, evasit, erupit: virulenta semina et dedecoris haud parum reliquit.“ Auch in Marſchlins zerfiel er bald mit ſeinem Patron und folgte im Juli des folgenden Jahres ſchon dem Rufe des Grafen von Leiningen-Dachsburg an die Generalſuperintendenten- und erſte Predigerſtelle zu Dürkheim an der Hardt. Hier wurde ihm dann das leer ſtehende gräfliche Schloß zu

Heidesheim zur Begründung eines Philanthropins eingeräumt, das in der That im Mai 1777 eingeweiht werden konnte, aber nur kurze Zeit bestand. Schon hatten nämlich der Leichtsinn, die Nachlässigkeit und die Thorheiten des Begründers die ökonomischen Verhältnisse der Anstalt so zerrüttet, daß er zu ihrer Wiederherstellung in eigener Person in Holland und England zahlungsfähige Zöglinge anwarb, als der von ihm beleidigte Weihbischof von Worms (v. Schoben), zugleich Büchercommissarius des Kaisers in Frankfurt, ihn durch den Reichsfiscal beim Reichshofrath verklagen ließ, „weil er eine Lehre verkündige, welche mit den Lehrsätzen keiner der drei im Reiche gesetzlich bestehenden Confessionen übereinstimme." Ohne Vorladung, ohne förmlichen Proceß, ohne den Landesherrn des Beklagten, ohne das Corpus Evangelicorum zu fragen, erklärte der Reichshofrath B. des Zweifels an der Dreieinigkeit u. s. w. schuldig, entsetzte ihn seiner Aemter und legte ihm auf, seine Irrthümer zu widerrufen, oder das Reich zu räumen (Schlosser a. a. O.). Gerade das Unerhörte dieser Procedur verschaffte ihm, der seine Rolle bereits ausgespielt zu haben schien, wieder neue Theilnahme und namentlich den Schutz der preußischen Regierung. Er ließ sich in Halle nieder, wo er auch Vorlesungen außerhalb des theologischen Gebietes halten durfte, und er würde ein sehr anständiges Auskommen gehabt haben, wenn ihn nicht sein leichtsinniger Speculationsgeist wieder verleitet hätte, sich bei Halle einen Weinberg mit einigen Ländereien zu kaufen und darauf eine ziemlich unsaubere Haus- und Gastwirthschaft anzulegen. Auch konnte er, als 1788 das bekannte Wöllner'sche Religionsedict erschien, seine giftige Feder nicht mäßigen, und mußte mit dreißig Wochen langer Untersuchungshaft in Halle und dann mit einjähriger Festungsstrafe (1789—1790) in Magdeburg dafür büßen. Von seiner braven Frau, die unter dem wüsten Leben ihres Gatten unendlich zu leiden hatte, getrennt, starb er plötzlich am 23. April 1792.

Bahrdt war ein Mann von ausgezeichnetem Talent und nicht gewöhnlichen Kenntnissen, namentlich besaß er in hohem Grade die Gabe der schriftlichen und mündlichen Darstellung und den allerdings zweifelhaften Vorzug einer ungemeinen literarischen Rührigkeit: am Schlusse seiner Selbstbiographie führt er 126 von ihm verfaßte Schriften auf; dabei aber war er eine gesinnungslose, durch und durch gemeine Natur, sinnlich, frivol, streit- und skandalsüchtig, schadenfroh, ohne ein höheres Streben, als das nach sinnlichem Wohlleben und materiellem Verdienst, freilich nur, um diesen sofort in sinnlichem Genuß wieder zu vergeuden: aus seinem ganzen Thun und Treiben leuchtet, wie einmal v. Moser sehr treffend sagt, „die Petulanz eines gelehrten bon vivant" hindurch. Seine Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik besteht darin, daß er einerseits zeigt, wie dringend das Bedürfnis nach Verbesserung des Erziehungswesens und wie stark der pädagogische Enthusiasmus gewesen sein muß, wenn er gegenüber solchen Vertretern der Reform nicht sofort erkaltet, und daß er andererseits doch durch die thörichte Uebertreibung seiner philanthropinischen Verheißungen und durch die vollendete Liederlichkeit seiner wirklichen Leistungen die pädagogischen Chimären der Philanthropie gründlich in Mißcredit gebracht und es den Einsichtigeren und Besonneneren erleichtert hat, das Gute an den Reformen der Erziehung von ihren Verkehrtheiten zu scheiden. Was bei Basedow (s. d. Art.) enthusiastischer Schwindel gewesen war, wurde bei Bahrdt zu überlegter Schwindelei, und die harmlose Marktschreierei, womit für das Dessauer Philanthropin geworben worden war, artete in Heidesheim zur bewußten Prellerei aus. Für Bahrdt war seine philanthropinische Thätigkeit zu Marschlins und zu Heidesheim nichts, als ein Geschäft, wie denn auch der allezeit fertige Schreiber gerade nur so lange, als dieses Geschäft gieng, in Pädagogik „machte". Im Jahre 1775 erschien zu Frankfurt a. M. sein „Philanthropinischer Erziehungsplan, oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins", im folgenden Jahr die „Erste Nachricht an das Publicum von Errichtung des Leiningischen Erziehungshauses oder dem wirklichen dritten Philanthropin (hier wird also das Basedow'sche doch wieder mitgezählt) auf dem Hochgräflichen Schlosse zu Heidesheim im oberrheini-

ſchen Kreis"; 1777 folgte die zweite Nachricht, und in demſelben Jahre wurden dieſe drei Schriften in Freudenthal noch einmal zuſammen herausgegeben, ſo jedoch, daß der „Philanthropiniſche Erziehungsplan" den Heidesheimer Verhältniſſen angepaßt war. Die in der eigenen Druckerei des Philanthropins gedruckten beiden Zeitſchriften „Literariſches Correſpondenz- und Intelligenzblatt, Heidesheim 1776" und „Pädagogiſches Wochenblatt, Heidesheim 1778" überlebten den erſten Jahrgang nicht. Wir laſſen nun die Inhaltsangabe des „Philanthropiniſchen Erziehungsplans", der wenigen Leſern zu Gebot ſein dürfte, und einige charakteriſtiſche Stellen daraus nach der vor uns liegenden Freudenthaler Ausgabe folgen: I. Rede von den Eigenheiten eines Philanthropins und dem erſten Grundſatze einer philanthropiniſchen Erziehung. Dieſer Hauptgrundſatz iſt nach S. 14: „Seid heitere, fröhliche Menſchen!" II. Von der Körpervervollkommnung, S. 33: „Wir ſchmeicheln uns mit der Hoffnung, daß man mit der Zeit aus Philanthropinen ein ganz vergnügtes Menſchengeſchlecht wird aufſteigen ſehen, und daß man in Kurzem ſchon, wenn man einen recht geſunden Mann wird ſchildern wollen, ſprichwortsweiſe ſagen wird: Er iſt ſo geſund wie ein Philanthropiniſt." III. Bildung der Sitten. IV. Vom philanthropiniſchen Unterricht in ſeinem ganzen Umfange. Hier wird denn abgehandelt, was alles im Philanthropin gelernt werden kann, von der Philoſophie und der Theorie der ſchönen Wiſſenſchaften bis zur „doppelten Buchhaltung für Kaufleute", zur Haushaltungskunſt und zur Reitſchule, die übrigens erſt veranſtaltet werden ſoll, „ſobald das Publicum dasjenige Vertrauen zu uns bekommt, welches zum größeren Anwachs unſerer Zöglinge nöthig iſt. Denn mit dieſem Anwachs vermehrt ſich auch unſer Vermögen zu einem größeren Aufwande." V. Von der Sokratiſchen Lehrart. VI. Von der Veredlung der Seele durch Tugend. VII. Philanthropiniſches Geſetzbuch 1. cap. Vom Fürſorger. 2. c. Vom Director. 3. c. Vom Inſpector und ſeinen Adjutanten. 4. c. Von den Lehrern. 5. c. Von dem Verhalten der Schüler. 6. c. Geſetze, welche entſcheiden, wie ein Jüngling zur höchſten Stufe des Verdienſtes ſteigen kann. S. 177 f.: „Wer auf der Tafel des Fleißes ſich zu hundert Puncten oder Strichen emporgeſchwungen hat, erhält den Orden des Fleißes (l'ordre pour l'application), welcher ihm dreierlei Vortheile gewährt. Er bekommt erſtens das Ordenszeichen ſelbſt, welches in einer ſilbernen Pflugſchaar an einer ſchwarzen ſeidenen Schleife beſteht, die an der Bruſt getragen wird. Zweitens wird ſeine Promotion in mehreren öffentlichen Blättern bekannt gemacht. Drittens wird ihm ſein Monatsgeld um die Hälfte erhöht." — S. 180 f.: „Wann ſich ein Schüler der Zahl der Puncte, die zum Orden der Tugend (l'ordre pour la vertu, ein goldenes Kreuz an einer weißen ſeidenen Schleife, ſ. S. 178) erfordert werden („alle gute Handlungen" nämlich werden mit einem Punct belohnt), ſo nähert, daß er über 40 kommt, und er hat noch irgend einen herrſchenden Fehler an ſich, ſo wird ihm alle Sonntage nach dem Senat von dem, welcher der Zahl nach ihm der nächſte iſt, mit brüderlich ſanfter Stimme zugerufen: „Mein Bruder, ringe nach dem Siege über dieſen Fehler!" — — „Schüler, die drei Jahre im Philanthropin waren, und bei ihrem Abſchiede bis auf 40 Puncte gekommen ſind, erhalten das Ordenszeichen und die Publication." VIII. Von Strafen. Ein beſonders intereſſanter Abſchnitt, weil er zeigt, zu welchen Verrücktheiten die Philanthropiſten von ihrer Einbildung, die Strafen in der Erziehung entbehren zu können, hingeführt wurden. S. 184 ff. „Die Fidel. Es iſt dieſes ein Holz, welches Kopf und Hände einſchließt, ohne zu beſchädigen. Das Karrenfahren: der Knabe muß bei ſchweren Verbrechen und vornehmlich Inſultationen und Mißhandlungen anderer, einen ordentlichen hölzernen Schubkarren von einem Thore des Schloſſes zum andern auf und abfahren. Dies iſt eine Art von Schimpf, und dabei ſo äußerſt eckelhaft und in ſo hohem Grade ermüdend, daß ſich unſere Zöglinge mehr dafür fürchten, als für Schlägen. — — Der Schreier. Bei harten Vergehungen wird vom Senat ein Waiſenknabe beſtellt, der drei oder mehrere Tage hinter einander früh, Mittag und Abend, wenn alle im Speiſeſaal verſammelt ſind, das Verbrechen und den Namen des Verbre-

chers laut ausrufen, und mit einem dreimaligen „Pfui!" sein Geschrei beschließen muß. — Und mich deucht, fühlbarer kann man es einem jungen Menschen nicht machen, daß das Laster erniedrige." IX. Belohnungen. X. Gericht. Senat. S. 208 sind folgende Verdicte zu lesen: „N. N. wird von 21 Stimmen für sehr empfindlich erklärt. N. N. hat Ursache, nach dem Urtheil von Dreißigen, sich das Kindische und Läppische in seinen Sitten abzugewöhnen. N. N. soll nach dem Wunsche aller sich fleißiger waschen und von der Salopperei sich mehr zu entfernen suchen" u. s. w. XI. Von allen Arten philanthropinischer Spiele. XII. Vom philanthropinischen Gottesdienst. S. 265: „An der Morgenseite des Schlosses steigt ein hoher Berg in verschiedenen Terrassen majestätisch empor, bis er sich in die Wolken verliert. Auf diesen Terrassen haben wir vier Tempel gestiftet: einen Tempel der Geschichtshelden, einen Tempel der Weisheit, einen Tempel der Tugend und einen Christustempel. Die ersten drei bestehen aus hohen schattigen Lauben, welche amphitheatralisch angelegt sind. Inwendig herum sind doppelte Reihen von Rasenbänken, davon die innerste niedriger als die äußerste ist. Hingegen der Christustempel ist von Holzwerk, auch amphitheatralisch, auswendig grün und inwendig weiß angestrichen. Zwei große Flügel öffnen die breite Vorderseite. Inwendig in der Tiefe des Tempels steht mit goldenen Buchstaben: Jesus Christus!!!" — — Diesem hohlen, eitlen, noch dazu lügnerischen Bombast der Ankündigung, der mit pharisäischer Gleißnerei allem christlichen Ernste sowohl wie der christlichen Demuth geradezu Hohn sprach, war denn auch die Ausführung angemessen. Das gepriesene Philanthropin zu Heidesheim artete vielfach in eine wüste Gastwirthschaft oder gar in noch Schlimmeres aus und „versunken und vergessen!" das ist der Fluch, welchen die richtende Geschichte nach wenigen Jahren an ihm vollzogen hat. Mancher neue „Kindergärtner" aber, der auch sein Haus auf den Sand zu bauen gedenkt, statt auf den Felsengrund, außer welchem niemand einen andern legen kann, mag sich daran spiegeln! **Gustav Baur.**

Basedow. Literatur: Schlichtegroll's Nekrolog vom Jahr 1790. Rathmann, Beiträge zur Lebensgeschichte Basedow's aus seinen Schriften und andern echten Quellen. Magdeburg 1791; Mayer, Leben, Charakter und Schriften Basedow's unparteiisch (?) beurtheilt. 2 Theile. Hamburg 1791 f. („ein schlechtes, sehr vorsichtig zu gebrauchendes Buch" Gervinus); der von Tennemann u. A. H. Niemeyer verfaßte Artikel „Basedow" in Ersch u. Gruber's Encyklopädie, 8. Thl., sowie Niemeyer, Grundsätze der Erz. u. d. Unt., III, S. 349 ff.; Schlosser, Gesch. d. 18. Jahrh., III, 2. u. IV, 3. Aufl. S. 121 ff.; Gervinus, Gesch. d. poet. Nationalliteratur d. Deutschen, V, 2. Aufl. S. 337 ff.; Hillebrand, die deutsche Nationalliteratur, I. S. 256 ff.; K. v. Raumer, Gesch. d. Pädagogik, II, 2. Aufl. S. 260—309; Baur, Grundzüge der Erziehungslehre, 2. Aufl. S. 71 ff. — Eine treffliche Schilderung der barocken Persönlichkeit des Mannes giebt Göthe im 14. Buch von „Dichtung und Wahrheit." — Johannes Bernhard Basedow war am 11. September 1723 zu Hamburg als der Sohn eines Perückenmachers geboren. Der nachtheilige Einfluß der überstrengen Zucht eines rohen Vaters konnte durch eine „bis zum Wahnsinn melancholische Mutter" nicht gemildert werden. So verlebte B., einer stetigen, Milde mit Strenge paarenden Zucht entbehrend, eine unordentliche, wüste und düstere Kindheit und Jugend. Schon als Knabe trieb ihn die Härte des Vaters aus dem elterlichen Hause in die Dienste eines holsteinischen Landphysikus, und als er, nach Hamburg zurückgekehrt, von 1741 an das dortige Gymnasium besuchte, empfieng zwar sein lebhafter Geist namentlich durch Reimarus, den Wolfenbütteler Fragmentisten, mannigfache Anregung; zu einem planmäßigen, ausdauernden Studiren aber und damit zu einem geordneten und sicheren Wissen brachte er es nie, wie ihn denn hieran auch die traurige Nothwendigkeit schon hinderte, durch Anfertigung von Gelegenheitsgedichten und durch überhäuften Privatunterricht selbst für seinen Unterhalt zu sorgen. In derselben Weise trieb er es fort, als ihm die nothdürftige Unterstützung einiger Gönner es möglich machte, von

1744 — 1746 in Leipzig zu ſtudiren. Dort beſuchte er mit Intereſſe die philoſophiſchen und theologiſchen Vorleſungen von Cruſius, ſtudirte aber ſonſt nur auf ſeiner Stube und wurde in das Intereſſe des Widerſtreites der Cruſius'ſchen und Wolf'ſchen Philoſophie tief hineingezogen. Als er 1749 Hofmeiſter bei einem Herrn von Qualen in Holſtein wurde, kam er wenigſtens in ein äußerlich geordnetes Leben und aus dem ſteten Wechſel von Erwerben und Vergeuden heraus; daß er die Gouvernante geheirathet, verſteht ſich von ſelbſt. Hier ſchrieb er denn auch bereits ſeine Diſſertation: De inusitata et optima honestioris juventutis erudiendae methodo. Kilonii 1752, welche eine Vorbedeutung war für die vorzugsweiſe dem pädagogiſchen Gebiete ſich zuwendende ſpätere Richtung ſeines Geiſtes; für die darin aufgeſtellte Theorie hatte er an ſeinem Zöglinge, zur Zufriedenheit des Vaters, die Experimente gemacht. Durch die Vermittlung des Herrn von Qualen erhielt B. 1753 das Lehramt der Moral und der ſchönen Künſte, ſpäterhin auch das der Theologie auf der Ritterakademie zu Soroe (ſprich: Sorö); aber die in ſeiner Schrift: „Praktiſche Philoſophie für alle Stände, Kopenhagen 1758," wie in ſeinen Vorleſungen vorgetragenen heterodoxen Anſichten bewirkten (1761) ſeine Verſetzung an das Gymnaſium zu Altona, wo er nun hinlänglich Muſe fand, ſeine philoſophiſchen und theologiſchen literariſchen Pläne nach und nach zu verwirklichen. In einem Jahre (1764) erſchien ſeine „Philalethia. Neue Ausſichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft, bis in die Grenzen der glaubwürdigen Offenbarung dem denkenden Publico eröffnet von J. B. B**", ſein „Grundriß der Religion, welche durch Nachdenken und Bibelforſchen erkannt wird", und ſein „Methodiſcher Unterricht in der überzeugenden Erkenntnis der bibliſchen Religion"; im folgenden Jahre kam ſein „Theoretiſches Syſtem der geſunden Vernunft, ein akademiſches Lehrbuch", hinzu. Die heftige Polemik, womit die Theologen, den Senior Götze in Hamburg an ihrer Spitze, dieſen Schriften begegneten, veranlaßten den Verfaſſer, obgleich man ihn ſammt ſeiner Familie in Altona und der Nachbarſchaft vom Abendmahl ausgeſchloſſen hatte, um ſo directer mit den theologiſchen Fragen ſich zu beſchäftigen, wie er denn zu rein theoretiſcher Entwicklung der Mann nicht war. So erſchienen „Betrachtungen über die wahre Rechtgläubigkeit und die im Staate und in der Kirche nothwendige Toleranz. Altona 1766; Verſuch über die Wahrheit des Chriſtenthums als der beſten Religion von J. B. B**, 1766; die Religion Iſraels in einem Auszuge ihrer heiligen Bücher, die altchriſtliche Religion in einem Auszuge aus den Evangeliſten und Apoſtelgeſchichten, Lehren der Apoſtel in einem Auszuge ihrer Briefe. Berlin 1766; Hauptprobe der Zeiten in Anſehung der Religion, Wahrheitsliebe und Toleranz. Berlin und Altona 1767; Verſuch einer freimüthigen Dogmatik nach Privateinſicht. Berlin 1766: Ein Privatgeſangbuch zur geſellſchaftlichen und unanſtößigen Erbauung. Berlin und Altona 1767." In dem letztgenannten Jahre faßte B. bereits den Gedanken, einen Plan zur Verbeſſerung des Schulweſens zu entwerfen, und damit kam er, offenbar nicht ohne Einfluß des 1762 erſchienenen Rouſſeau'ſchen Emil, auf ſein eigentliches Feld, auf welchem er eine epochemachende Thätigkeit zu entfalten berufen war. Während er es auf dem philoſophiſchen und theologiſchen Gebiete mit Gegnern zu thun hatte, welche ihm an Bildung und Gelehrſamkeit weit überlegen waren, fehlte es in Deutſchland noch an jeder durchgreifenden Erörterung der pädagogiſchen Fragen, und doch wurde das Bedürfnis nach einer gründlichen Reform auf dieſem Gebiete überall empfunden und durch Rouſſeau war es noch allgemeiner geweckt und zum Bewußtſein gebracht worden: wer nur mit einigem Geiſt und mit der nöthigen Keckheit ſeine Beſſerungsvorſchläge machte, der durfte auf einen ausgebreiteten Beifall rechnen. Von dem großen däniſchen Miniſter von Bernſtorf aufgemuntert und, unter Belaſſung ſeines Gehaltes, ſeines Gymnaſiallehramtes entbunden, konnte B. bereits im Jahre 1768 mit ſeiner „Vorſtellung an Menſchenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt" hervortreten, worin er zugleich den Plan eines pädagogiſchen Elementarwerkes vorlegte. Er wandte ſich direct an Fürſten, Regie-

rungen, Obrigkeiten, geiſtliche Würdenträger, Freimaurerlogen u. ſ. w., ſcheute ſich nicht unter marktſchreieriſcher Anpreiſung ſeiner Waare den pädagogiſchen commis voyageur zu machen und ſeinem „unverſchämten Geiten" gelang es, daß er bereits 1771 von den „vermögenden Männern", auf welche er vorzugsweiſe ſpeculirte, ſich mit 7000 Thalern unterſtützt ſah, und Niemeyer ſagt mit Recht, daß ſeit Luther's Schrift „An den Adel und die Bürgermeiſter und Städte teutſcher Nation von Aufrichtung der Schulen" keine andre ein ſo allgemeines und werkthätiges pädagogiſches Intereſſe erregt habe. Als erſten Beſtandtheil der „elementariſchen Bibliothek" gab B. 1770 „das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker" heraus, wovon 1771 eine zweite, 1773 eine dritte Auflage nöthig wurde. In der zweiten Auflage wurde bereits „das Hauptſtück von Erziehung der Prinzen" weggelaſſen, und „mit einer der Würde des Gegenſtandes angemeſſenen Sorgfalt verbeſſert", als beſonderes Werk herausgegeben unter dem Titel: „Agathokrator: oder von der Erziehung künftiger Regenten nebſt Anhang und Beilagen. 1771. Bei des Verfaſſers Freunden und in Commiſſion bei C. Fritſch in Leipzig." Die Zuſendung dieſer Schrift an den Prinzen Albert von Deſſau trug dem Verfaſſer 100 Thaler ein, und in demſelben Jahre wurde er von dem Fürſten Leopold Friedrich Franz mit 1100 Thalern Gehalt, neben welchem er die däniſche Beſoldung von 800 Thalern beibehielt, zur Realiſirung ſeiner pädagogiſchen Pläne nach Deſſau berufen. Hier erſchien denn 1774 in 4 Bänden das langerſehnte „Elementarwerk", welches die in den früheren Schriften vorgetragene Theorie unmittelbar in die pädagogiſche Praxis einführen ſollte, „Ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntnis, zum Unterricht der Jugend, von Anfang bis zum akademiſchen Alter; zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeiſter; zum Nutzen eines jeden Leſers, die Erkenntnis zu vervollkommnen. In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferſtichen, und mit franzöſiſcher (von Huber) und lateiniſcher (von Mangelsdorf) Ueberſetzung dieſes Werkes." In den ſechs Dedicationen, welche dem Titel zeigen, hatte ſich B. zu bedanken bei dem Fürſten von Deſſau, bei Kaiſer Joſeph II, bei der ruſſiſchen Kaiſerin Katharina II, die 1000 Thaler, bei Chriſtian VII, der 900 Thaler, bei dem Großfürſten Paul, der 500 Thaler geſteuert hatte, und endlich bei „dem Publicum der Leſer, welches durch Vorſchuß von mehr als 15,000 Reichsthalern (jene fürſtlichen Gaben mit eingeſchloſſen) das Elementarwerk vertrauensvoll befördert" hatte. Obgleich bei dem wirklichen Erſcheinen des ſo pomphaft angekündigten und ſo ſehnlich erwarteten Werkes mancher ſich enttäuſcht fühlte, und obgleich auch der Preis von 4 Thalern für den Text und von 8 Thalern für die 100, allerdings meiſt Chodowiecky'ſchen, Kupfer ein ziemlich hoher war, ſo wurde doch 1785 eine zweite Auflage nöthig. Unterdeſſen war denn auch dem pädagogiſchen Normalbuch die Muſteranſtalt der neuen Pädagogik an die Seite getreten. Auch hierzu hatte der edle Fürſt von Deſſau in reinem Intereſſe für das Wohl der Menſchheit 12,000 Thaler nebſt ſtattlichen Gebäuden und Gärten gegeben, und der 27. December 1774, der fünfte Geburtstag des Erbprinzen von Deſſau, konnte als Stiftungstag des vielverheißenden erſten Philanthropin's betrachtet werden, wenn auch vorerſt die Zöglinge noch fehlten. Es ſollte dieſes Philanthropin „Reiche für viel Geld zu Menſchen bilden, Aermere für wenig Geld, unter dem Namen Famulanten, zu Schullehrern" (Schloſſer), und im folgenden Jahre hatten ſich in der That neun Penſioniſten und ſechs Famulanten eingefunden. Jetzt aber offenbarte ſich B.'s Schwäche. So lange es Lärm zu machen galt, war er der Mann; einer gewiſſenhaften, umſichtigen, beſonnenen, ausdauernden, auch im Kleinen treuen Thätigkeit aber, auf die es jetzt ankam, war er nicht fähig, und in ſeinem unſteten und tumultuariſchen, ja theilweiſe unſaubern und wüſten Weſen, worin er ſelbſt den Uebergenuß geiſtiger Getränke als Reizmittel für ſeine in leidenſchaftlicher Thätigkeit bereits verbrauchten Kräfte nicht verſchmähte, bot er perſönlich nicht eben das beſte pädagogiſche Vorbild, und es erklärt ſich daraus das ſtarke Wort Herder's: „Ihm möchte ich keine Kälber zu erziehen geben, geſchweige Menſchen." So vermochte denn weder das ſehr

allgemeine Intereſſe, welches, geführt von bedeutenden Männern der verſchiedenſten Richtungen, wie Garve und Kant, Iſelin und Lavater, Nicolai und Oberlin, das gebildete Publicum von ganz Deutſchland, ja über Deutſchland hinaus dem Unternehmen zuwandte, noch vermochte die unmittelbare Unterſtützung, welche B. an ſeiner Anſtalt von tüchtigen Philologen, wie Simon und Schweighäuſer, von eifrigen und geſchickten Lehrern, wie Wolke und Olivier, von pädagogiſchen Perſönlichkeiten, wie Salzmann, von induſtriöſen Geſchäftslenten, wie Campe, und von andern zu Theil wurde (auch der Dichter Matthiſon war eine Zeit lang Lehrer am Philanthropin), den allmählichen Verfall des Inſtituts aufzuhalten; auch die marktſchreieriſchen Exameneinladungen und die pomphaften Schauſtellungen bei den Prüfungen wollten auf die Dauer nicht verfangen*). Schon im December 1776 mußte B., um der Erhaltung der Anſtalt willen, von der Oberleitung ſich zurückziehen, die nun Campe übernahm, und ſein kluger Eifer ſteigerte im folgenden Jahre die Frequenz auf 50 Zöglinge. Gleichwohl riß B. in demſelben Jahre das Curatorium wieder an ſich, jedoch nur um 1778 für immer abzutreten. Mit dem Jahre 1784 gieng die Zeitſchrift des Philanthropins, „die pädagogiſchen Unterhaltungen", ein, und von da an ſchleppte es noch durch einige Jahre hindurch ein ſieches Daſein fort. Der Sturz des Philanthropins aber ward, wie Schloſſer treffend bemerkt, für die deutſche Erziehung, was die Verwirrung der Sprachen beim Thurmbau zu Babel für die erſte Cultur von Aſien geweſen ſein ſoll. Die Lehrer von Deſſau zerſtreuten ſich in alle Gegenden von Deutſchland, wendeten Baſedow's Ideen jeder nach ſeiner Art an. B. ſelbſt privatiſirte ſeit 1778 in Deſſau und benutzte ſeine Muſe zunächſt wieder zur Abfaſſung einiger theologiſchen Schriften („Vermächtnis für die Gewiſſen"; „Urkunde einer neuen Gefahr für das Chriſtenthum"; „Examen in der alten natürlichſten Religion"). Er lebte „mehr neben, als in ſeiner Familie" bald in Deſſau, bald in Leipzig, Halle, Magdeburg. In letzterer Stadt hielt er ſich ſeit 1785 jährlich einige Monate auf, um an einem Mädcheninſtitute Unterricht zu geben. Seinem dadurch neu angeregten pädagogiſchen Eifer entſprangen ſeine Schriften: „Von der Lehrform der Latinität durch Sachkenntnis" (1785), „Neues Werkzeug zum Leſenlehren, zur Gotteskenntnis und zur nothwendigſten Sprachrichtigkeit von B. und einer für die Aufklärung arbeitenden Geſellſchaft" und „Neues Werkzeug zur gemäßigten Aufklärung der Schüler durch die Lehrer des Mittelſtandes" (beide 1786). In Magdeburg ſtarb er denn auch am 25. Juli 1790 plötzlich an einer Hämorrhagie. Freunde und Schüler haben ſeine Grabſtätte, nahe an der Heiligengeiſtkirche, durch ein Denkmal geehrt. Seine letzten Worte: „Ich will ſecirt ſein zum Beſten meiner Mitmenſchen!" ſind ebenſo charakteriſtiſch für das geſchmack- und gemüthloſe Tendenzbärenthum des Mannes, als für ſeinen ſelbſtverläugnenden Enthuſiasmus für das, worin er die Grundlage für das Heil der Menſchheit ſuchen zu müßen glaubte. —

Es iſt eine beachtenswerthe Erſcheinung, daß die beiden Männer, welche im vori-

*) Anm. In der Einladung zu dem großen Examen am 13., 14. und 15. Mai 1776 hieß es: „Sendet Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien. Dieſe Sache iſt nicht katholiſch, lutheriſch oder reformirt, aber chriſtlich .... Wir ſind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußlands oder Dänemarks Souveränität wird in unſeren Lehren und Urtheilen nicht nachgeſetzt der ſchweizeriſchen Freiheit. — Memorirt wird bei uns ſehr wenig. Zum Studienfleiße werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweiſe. Doch verſprechen wir durch die Güte unſerer Lehrart und durch die Uebereinſtimmung derſelben mit der ganzen philanthropiniſchen Erziehung und Lebensart, mindeſtens doppelt ſo viel Fortgang in den Studien, als man in den beſten Schulen, Penſionsanſtalten und Gymnaſien gewohnt iſt. Und beſonders verſprechen wir viel Cultur der geſunden Vernunft und Uebung der wahrhaft philoſophiſchen Denkart. — Eine Sprache bei uns koſtet, wenn ſie durch grammatikaliſche Uebungen nicht zur genaueſten Richtigkeit gebracht werden ſoll, 6 Monat, um in ihr, wie in einer Mutterſprache, etwas Gehörtes und Geleſenes verſtehen, und ſie ohne Regel nach und nach auch ſelbſt reden und ſchreiben zu lernen", u. ſ. w.

gen Jahrhundert die allgemeinſte und nachhaltigſte pädagogiſche Bewegung hervorbrachten, Rouſſeau und Baſedow, in ihrem eignen Leben die ſicherſte Grundlage eines heilſamen pädagogiſchen Einfluſſes, eine tüchtige Familienzucht und namentlich die Pflege frommer Mutterliebe, hatten entbehren müßen, und daß ſie darum denn auch ſpäter nichts weniger als Muſter der Wohlerzogenheit darſtellten; faſt ſieht es aus, als ob durch das Gefühl der Mängel der eigenen Erziehung das Streben, andern eine beſſere zuzuwenden, in ihnen hervorgerufen worden wäre. Von ſolchen Perſönlichkeiten ließ ſich nicht die taktvoll und ſicher bis in's Einzelne eingehende Herſtellung der beſſeren Erziehung erwarten: Rouſſeau bekennt mit anerkennenswerther Offenheit ſeine durch eigne Erfahrung erprobte Unfähigkeit zum Erzieher geradezu, und Baſedow hat dieſes Bekenntnis gar nicht nöthig, die Ergebniſſe ſeiner praktiſchen Erziehungsthätigkeit am Philanthropin waren deutlich genug; dagegen iſt ein ſcharfer Blick für die Schwächen der herrſchenden Pädagogik und eine rückſichtsloſe Rüge derſelben, ſowie die allgemeine Andeutung der Richtung, in welcher das Beſſere liegt, dasjenige, was man bei ihm nicht vergeblich ſucht: auch von ihm gilt zum großen Theile das Wort, womit der große Oxenſtierna einſt Ratich's pädagogiſche Neuerungen treffend kritiſirt hatte, daß er wohl die Gebrechen der Schule nicht übel aufdecke, die hinreichenden Heilmittel aber auch nicht zu bieten wiſſe. Die Gebrechen des herrſchenden Schulweſens beſtanden nun darin, daß es an körperlicher Erziehung durchaus fehlte, daß im Unterrichte die Mutterſprache und die Realien völlig vernachläßigt wurden, daß man nicht mit Bewußtſein von ſachgemäßen methodiſchen Grundſätzen ſich leiten ließ, ſondern nach einem traditionellen Mechanismus verfuhr und daß durch dieſes alles eine höchſt bedenkliche Trennung zwiſchen Schule und Leben eingetreten war; auch hatten Fürſten und Obrigkeiten die Sorge für eine wohlorganiſirte allgemeine Volksbildung, die ihnen einſt Luther ſo dringend zur Pflicht gemacht hatte, meiſt vergeſſen. B. hat das unbeſtreitbare Verdienſt, in allen dieſen Beziehungen die Gebrechen erkannt und auf das Beſſere hingedeutet zu haben. Wenn in Bezug auf körperliche Erziehung er ſelbſt zunächſt darauf hinwirkte, daß in Nahrung, Kleidung und ſonſtiger Lebensweiſe das Ueberflüſſige und Nachtheilige abgehalten wurde, wie denn die Zeitgenoſſen mit Erſtaunen und zum Theil mit Grauen im Philanthropin zu Deſſau zum erſtenmal Zöglinge mit offnem Halſe und übergeſchlagenem Hemdekragen und mit kurz geſchnittenem unfriſirtem und ungepudertem Haare herumlaufen ſahen; ſo waren es doch Erzieher aus B.'s Schule, vor allen Gutsmuths in Schnepfenthal, welche die Gymnaſtik in die Schulen wieder einführten und damit den Grundſatz thatſächlich zur Geltung brachten, daß die Anſtrengung das praktiſche Princip der Diätetik ſei. Daß nicht bloß die alten Sprachen, ſondern auch die neueren, nicht bloß die Ueberreſte der alten Literatur, ſondern auch die Gegenſtände der täglichen Wahrnehmung und des gegenwärtigen Intereſſes, als Unterrichtsmittel gebraucht werden ſollten, war eine durchaus berechtigte Forderung, und ſie hieng zugleich mit dem Dringen auf eine naturgemäße Methode zuſammen, welche an den natürlichen Entwicklungsgang des kindlichen Geiſtes ſich anſchließen, alſo von den concreten Gegenſtänden der ſinnlichen Anſchauung ausgehen ſollte, und welcher das Elementarwerk mit ſeinen Bildern zu dienen beſtimmt war. Damit war denn der Schulunterricht zum Leben wieder in lebendige Beziehung geſetzt und wie ſehr es B. verſtand, das Intereſſe der Mächtigen und Reichen ſeinen Plänen zuzuwenden, iſt bereits erwähnt worden. Freilich ſchoß er, wie dies ſolchen Neuerern immer widerfahren wird, in ſeinem Eifer oft neben das Ziel und darüber hinaus. Hauptſächlich fällt es ihm zur Laſt, daß er ein von aller Rückſicht auf die Individualität des Zöglings und die Perſönlichkeit des Erziehers verlaſſenes blindes Vertrauen auf eine alle und allein ſeligmachende Methode des Unterrichtes ſelbſt hegte und in weiteren Kreiſen zur Geltung brachte. Hatten bei dem früheren Schlendrian gute Erfolge des Schulunterrichts lediglich von der Perſönlichkeit des Lehrers abgehangen, ſo ſollte dieſer jetzt gar nichts mehr überlaſſen bleiben; „zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien" und das Philanthro-

pin ſeine Zöglinge ein. Eine Methode aber, die für alle gleiche Gültigkeit in Anſpruch nahm, mußte ſich auf das gründen, was allen gemeinſam iſt, auf den abſtracten Verſtand; das Gemüth, die Willensrichtung und worauf ſonſt die Eigenthümlichkeit des Einzelnen beruht, ſchloß ſie von ihren Berechnungen aus, zu denen dann auch der wirkliche Erfolg natürlich nicht ſtimmte. Und ſo iſt denn dieſer einſeitige aufkläreriſche Intellectualismus der Grundfehler der philanthropiſchen Erziehung, der auch nicht verfehlte, dem verſchiednen Guten, welches ſie pflegte, eine gehörige Doſis von Verkehrtheit beizumiſchen. Durch ihn führte die körperliche Erziehung nicht ſelten zu einer unkindlichen, hypochondriſchen Reflexion über die verſchiedenen Functionen des Leibes und die Beſtimmung ſeiner Glieder und zu einer weichlichen und ängſtlichen Leibespflege; die an ſich berechtigte Rückſicht auf das wirkliche Leben und das in ihm Anwendbare artete in eine gemeine Nützlichkeitstheorie aus, welche den unſchätzbaren pädagogiſchen Werth der Ueberreſte der claſſiſchen Cultur, der Geſchichte, der Poeſie verkennen ließ, und Campe's rohe Rede, daß der Erfinder einer guten Spinnmaſchine für das Wohl der Menſchheit mehr gethan habe, als Homer mit all ſeiner Poeſie, iſt für die ganze Schule charakteriſtiſch; auch ſchlug die „naturgemäße" Methode gar oft in eine theils ſpielende, theils durch verfrühte Ausbildung der Reflexion zu einer naſeweiſen Superklugheit führende um. Ein damit zuſammenhängender Hauptmisſtand lag ferner in der gänzlichen Verkennung der großen Bedeutung, welche für das Gelingen des Erziehungsgeſchäftes die Individualität hat, ſowohl die des Erziehers, als namentlich die des Zöglings. Wenn nur die Kinder richtig belehrt und aufgeklärt werden, dann, meinte man, müße ſich alles von ſelbſt machen, und die Nothwendigkeit, Strafe zu verhängen, ſei immer nur die Folge einer ſchlechten Methode. Man überſah, daß die eigentlichen Vergehen der Zöglinge auf dem Widerſtreben des ungebändigten egoiſtiſchen Willens gegen wohl erkannte Geſetze beruhen, daß dieſer ungeordnete Willen wohl auch durch Strafe unter der ſtrengen Zucht des Geſetzes gehalten werden und in lebendiger Frömmigkeit unter dem Einfluſſe der erlöſenden Kraft des Chriſtenthums zur Uebereinſtimmung mit dem höheren göttlichen Willen wiedergeboren werden muß. Endlich hatte das beſtändige Sichherumtreiben in den abſtracten Verſtandesbegriffen von Menſchheit, Gemeinwohl, Aufklärung u. ſ. w. doch zur Folge, daß für die wirklichen concreten Verhältniſſe und Bedürfniſſe des Volkes der rechte lebendige und warme Sinn fehlte: Baſedow brachte es nur zu Inſtituten für wohlhabende Zöglinge; das Intereſſe für das eigentliche Volksſchulweſen neu zu beleben, mußte er dem liebewarmen Herzen Peſtalozzi's überlaſſen.

Guſtav Baur.

Bayern. Beſchreibung des Unterrichtsweſens.

A. Das Volksſchulweſen.

I. Hiſtoriſches. „Die deutſchen Schulen und die auf ſie bezüglichen Lehrerſeminare Bayerns waren ſchon frühe in wohl geordnetem Zuſtand, ſowie auch Bayern einer der erſten Staaten geweſen, der den Sonntagsunterricht für die aus den deutſchen Schulen Entlaſſenen eingerichtet hatte." (Dr. von Herrmann Beiträge zur Statiſtik.) „Die Schulverhältniſſe Nürnbergs ſind beſonders, ſeit ſich die Stadt der Fürſorge der bayeriſchen Regierung erfreut, ſo wohl geordnet, daß hier außer dem durch die Zeit gebotenen Fortſchritt nur wenig zu wünſchen bleibt" (Lochner Nürnbergs Vorzeit und Gegenwart). Als die Fundationsurkunde der deutſchen Schulen iſt die kurfürſtl. Verordnung (23. Dec. 1802) zu betrachten, welche befiehlt, daß alle Kinder vom 6.—12. Jahre die Schule beſuchen müßen. Derſelben folgt den 13. Jan. 1803 ein Aufruf an die Geiſtlichen, in welchem dieſe mit eindringlichen Worten zur Beförderung der Schulanſtalten erinnert werden, ſowie die Aufſtellung der niedern Aufſichtsorgane, Localſchulcommiſſionen, Schulinſpectoren nebſt einer Inſtruction für dieſe. Ein bemerkenswerthes Actenſtück ſind die 24 Grundſätze, nach welchen bei öffentlichen Lehranſtalten verfahren werden ſoll (Ueberſchätzung der religiöſen, ſittlichen und intellectuellen Anlagen des Kindes, ängſtliche Beſeitigung des mechaniſchen Unterrichts [Gedächtnis]

Misbrauch der Verſtandesübungen ſind Grundzüge). Aus dieſen iſt in den Jahren 1804—1806 ein Lehrplan für die Elementarſchulen in den Städten und auf dem Lande hervorgegangen, welcher das Maß der möglichen Leiſtungen weit überſteigt. Derſelbe entfaltet ſich in 6 Hauptabtheilungen: Gott, Menſch, Natur, Kunſt, Sprache, Zahl- und Maßverhältniſſe; er trennt im Geiſte jener Zeit Religion und Sittlichkeit, überhäuft die Volksſchule mit Realien, miſcht heterogene Gegenſtände hinein (Geſundheitsregeln zur Verhütung der Kinderkrankheiten, Wohlanſtändigkeitslehren, Gymnaſtik), will alle auf einmal angefangen haben. „Es ſoll von allen nothwendigen Kenntniſſen und Fertigkeiten, die für das gemeine bürgerliche und wiſſenſchaftliche Leben von vorzüglicher Wichtigkeit ſind, ein ſicherer und dauerhafter Grund gelegt werden.“ Dies iſt die Entſtehung des nimium und multa. Wir dürfen dieſe Kritik ohne Scheu üben, denn das Jahr 1811 (Miniſterium von Montgelas), in welchem eine II. Auflage des Lehrplans erſchien, hat ihn mit einer nähern Beſtimmung und mit einer Inſtruction begleitet, welche einer ſcharfen Kritik gleichkommt, z. B. „die in dem Lehrplan angenommene Vertheilung des Lehrſtoffs in der Art, daß alle Unterrichtsgegenſtände ſich durch die 3 Unterrichtsſtufen hindurchziehen, hat ihre wohlmeinende Abſicht nicht erreicht; durch die Anhäufung des Lehrſtoffs entſtand Zerſtreutheit, Verzagtheit, die Anfangsübungen wurden vernachläßigt; die (vermeintlichen) Verſtandesübungen ſind zu vorherrſchend“; dagegen werden die Gedächtnisübungen in ihr Recht eingeſetzt, die heterogenen Gegenſtände beſeitigt. Dieſe beiden Actenſtücke „Beſtimmungen und Inſtruction“ athmen den Geiſt ſehr weiſer und geſunder pädagogiſcher Grundſätze. Sie ſind ein Wendepunct für die bayeriſche Volksſchule geworden. Als ſolcher iſt das Jahr 1811 anzuſehen. Wäre nur alsbald ein neuer Lehrplan geſchaffen worden! denn bis heute lebt noch der Geiſt des erſten in vielen Anſtalten! Um dieſen Kern ſammeln ſich andere wichtige Verordnungen ꝛc. über den Wirkungskreis des Miniſteriums, die Inſtruction für die Generalkreiscommiſſariate, Diſtricts-Localinſpectionen (1808), Errichtung der Schullehrerſeminare und Bildung der Volksſchullehrer (1809). Das Jahr 1818 hat dem Königr. B. eine ſtändiſche Verfaſſung gebracht, welche für die Schule nur inſofern Bedeutung hatte, als die Rechte der Schule durch Edicte, allerhöchſte Verordnungen ꝛc. gewahrt werden mußten, da das jus in sacra der Schule immer den verwaltenden Behörden reſervirt worden iſt, wie der Abſchied für die Ständeverſammlung 23. Mai 1846 die Mitwirkung der Stände zur Feſtſetzung der Gehaltsbezüge der Schullehrer, der Dauer der Werktags- und Feiertagsſchulpflichtigkeit entſchieden zurückweiſt. Was König Max begonnen hatte, hat König Ludwig beharrlich fortgeführt. Die Rührigkeit des Miniſteriums Wallerſtein iſt epochemachend in der Geſchichte des Volksſchulweſens. Bezeichnen wir die Zeit v. J. 1802 an als die Periode der Fundation mit den nothwendigſten Organiſationen und Reformen (1808, 1811), ſo iſt die Periode Wallerſtein vornehmlich eine Zeit der Organiſation. Die Errichtung des Kreisſcholarchats 1832 fällt in dieſe Periode. Statiſtik der Volksſchule oder mit dem officiellen Namen „der teutſchen Werktagsſchulen“ (Gehaltsfaſſionen), Schulviſitation, Führung der Qualificationsliſten, Schuljahresberichte werden an- reſp. neu geordnet. Mit Aufhebung des Regulativs v. 11. Jun. 1809 wird den 31. Jan. 1836 ein neues Regulativ über Bildung der Schullehrer feſtgeſtellt. Dem Miniſterium Wallerſtein iſt um dieſer auſſerordentlichen Thätigkeit willen der Vorwurf der Vielgeſchäftigkeit gemacht worden, welche übrigens die gelehrten Schulen viel ſchwerer als die deutſchen getragen haben. Das iſt gewiß, daß ganz beſonders im Schulſach die bildenden Perſönlichkeiten die Hauptſache ſind, und daß durch eine lang andauernde angeſpannte ſchriftliche Thätigkeit die mündliche, welche der Lehrenden Beruf iſt, gelähmt wird. Darum muß das μηδὲν ἄγαν Grundſatz der regierenden Gewalten bleiben. Das geſchäftsreiche Miniſterium Wallerſtein hat aber das Verdienſt, eine ſchwere Laſt auf ſich genommen und mit gewandter Hand gehoben zu haben, ſo daß die ſpätere Zeit von der Peripherie der Verwaltung aus ungeſtört in das Herz der Schule ſelbſt hineingreifen kann.

Das Miniſterium Abel, deſſen entſchiedener ſcharfer Geiſt durch bündige Verord-nungen ꝛc. die Schule regierte und eine ebenſo bündige Handhabung des bereits Beſtehenden forderte, hat die confeſſionelle Bewegung im Königr. B. hervorgerufen. Es verlangte eine entſchieden confeſſionelle Geſtaltung der Schulen, weil denſelben ein religiöſes Gepräge aufgedrückt werden ſollte. (Gebete in den Schulen, Morgenandachten 22. Aug. 1839). Eine Vereinigung der Schule mit der Kirche, Ausdehnung des Einfluſſes der Kirche auf die Schule ließ es im höchſten Grade ſich angelegen ſein, aber ohne ein Recht des Staats an die Kirche zu opfern. Es hielt die deutſche Schule in den ihr angemeſſenen Grenzen der Beſcheidenheit zurück. Von Intereſſe iſt das Reſcr. 22. März 1842, die Entfernung des Unterrichts der franz. Sprache aus den weibl. Bürgerſchulen betreffend: „Nur Töchter höherer Stände bedürfen leider der franz. Sprache, von den andern iſt ſie entfernt zu halten in den Schulen. Teutſche Frauen ſollen die Mädchen werden oder teutſche Jungfrauen bleiben, bürgerlich ....“ Die M.-Entſchl. 8. Mai 1841 ſpricht den deutſchen Lehrern den Charakter der Staatsdiener ab. An die Stelle der vornehmer klingenden Namen treten die Bezeichnungen Vorbereitungslehrer, Schullehrlinge ſtatt Präparanden.

Gegen dieſe und ähnliche niederhaltende Verordnungen hat ſich der Geiſt des J. 1848 aufgelehnt und eine Trennung der Schule von der Kirche, eine Erhebung des Schullehrerſtandes auf die Höhe der Staatsdienerſchaft, ſowie eine ſtandesgemäße Beſoldung verlangt, bei uns wie anderwärts. So wie dieſe Tendenzen ſich gebärdet haben, waren ſie gewiß nicht aus dem chriſtl. Geiſte gezeugt, aber das Hervortreten derſelben hat zu einer nützlichen Lehre gedient. Conſiſtorialerlaſſe mahnen ſeit dieſer Zeit dringender die Geiſtlichen an ihre Pflicht, Fleiß zu beweiſen in der Pflege der Schulen und der Pädagogik. Auf die Wünſche der Lehrer nach dem Stande der Staatsdienerſchaft iſt der Staat bis heute nicht eingegangen, das neueſte Reſcr. 26. Febr. 1857 erklärt aufs neue, daß ſie im Gemeinde-, nicht im unmittelbaren Staatsdienſte ſtehen, aber die Regierung ſorgt mit dem größten Wohlwollen für Aufbeſſerung der Lehrergehalte, wie dieſe Angelegenheit eben jetzt wieder ſie beſchäftigt. So können wir denn dieſen jüngſten Zeitabſchnitt als die Periode der Fürſorge für die Lehrer bezeichnen. — Neue Schulhäuſer entſtehen allenthalben, beſonders für die ſogenannten Nebenſchulen. Von Meile zu Meile und auf noch kürzere Strecken kann man ihnen in einzelnen Regierungsbezirken begegnen; auch da, wo keine neuen Häuſer wegen Mangels an Mitteln gebaut werden können, wurde wenigſtens für anſtändige Wohnungen der Schulverweſer geſorgt, während früher das Schulzimmer die Wohnung für den Tag, die Dachkammer das Nachtquartier war. Die Regierungen ſind mit bedeutenden Zuſchüſſen aus Kreisfonds armen Gemeiden zu Hülfe gekommen. Das neueſte Normativ v. 15. Mai 1857, welches zur Zeit erſt veröffentlicht wird, ſtellt neue Grundſätze für die geiſtige Pflege des Schullehrerſtandes von dem Vorbereitungsunterricht an bis in die Berufswirkſamkeit hinein aus wahrhaft chriſtlichem Geiſte auf. So gebührt dem Staate B. und ſeiner gegenwärtigen Regierung das Lob nicht bloß einer papiernen, ſondern einer thatſächlichen Schulpflege. In wie weit die Pädagogen Stephani, Graſer, Niethammer die gouvernementale Wirkſamkeit unterſtützt, fördernd, theilweiſe auch hindernd eingegriffen haben, dies darzuſtellen, geſtattet hier der Raum nicht. Wir verweiſen auf die einſchlägigen Artikel.

Quellen, aus denen die Schulbeſchreibung zu ſchöpfen hat, ſind Döllingers Verordnungsſammlung. — Sammlung der das teutſche Schulweſen betr. Geſetze, Verordnungen ꝛc., Baireuth 1840, 1843, 1854. 3 Bände. Stangl's Repertorium zu den Intelligenzblättern. Die Geſetz-, Regierungs-, Intelligenz- (jetzt Kreisamts-) Blätter. Amtshandbuch für die prot. Geiſtlichen. v. Dobeneck ſyſtematiſche Zuſammenſtellung. Dr. F. B. W. von Herrmann: Beiträge zur Statiſtik. München 1855. Schuljahresberichte; gedruckte Lehrpläne, z. B. von Nürnberg, Augsburg. — Eiſenlohr, das Volksſchulweſen im Königr. B. 1818. — Jacobi, Entwurf eines deutſchen Volks-

ſchulgeſetzes 1849; Teutſche Schulmethodik 1841, wo viele Verordnungen citirt ſind. Geſchichte der Schulen in Nürnberg von W. K. Schultheiß. Einzelnes aus allerlei Schriften.

II. Allgemeine Grundzüge der Geſetzgebung und Verwaltung. Allenthalben ſollen alle ſchulpflichtigen Kinder und nach pflichtmäßigem Ermeſſen keiner Ausnahme unterworfene Kinder vom 6. bis wenigſtens ins vollendete 12. Jahr die Schule beſuchen (23. Dec. 1802). Die Zeit der Werktagsſchulpflichtigkeit für die proteſt. Kinder dauert bis zum Tage der Confirmation. Die Confirmation tritt (ſeit 1839) mit dem 13. (früher 14.) Jahre ein, und zwar ſo, daß der 30. April der entſcheidende Tag iſt. Wer bis zum 30. Apr. d. J. 13 J. alt iſt, wird confirmirt, die Fähigkeit dazu vorausgeſetzt. In außerordentlichen Fällen iſt Privatconfirmation geſtattet. — Nach der Werktagsſchule beginnt die Sonntagsſchulpflichtigkeit, früher bis zum 18., jetzt 16. Lebensjahr. Es kann niemand ein Anweſen übernehmen, eine Heirath ſchließen, wenn er nicht durch ein gültiges Zeugnis den Beſuch der Feiertagsſchule nachweiſen kann. Die Feiertagsſchulpflichtigkeit ruht während des Beſuchs einer latein. Schule oder eines Gymnaſiums. M. 12. September 1803. Handlungslehrlinge ſind vom Beſuch nicht befreit, ebenſowenig Handwerksgeſellen. — Anträge auf Verlängerung der Werktags- und Verkürzung der Feiertagsſchulpflichtigkeit werden bis zum J. 1856 mit Entſchiedenheit zurückgewieſen. In dieſem J. wird die Werktagsſchulpflichtigkeit auch für Katholiken bis ins zurückgelegte 13. J. verlängert, jedoch mit möglichſter Schonung der beſtehenden Verhältniſſe, — die Sonntagsſchulpflicht für alle Confeſſionen um 2 Jahre verkürzt. Die Dauer der Chriſtenlehrpflichtigkeit bis zum 18. Jahre will man bis jetzt nicht abkürzen. Damit durch den Privatunterricht, wohl gar nur einen illuſoriſchen, die Schulpflicht nicht umgangen werde, unterwirft die Entſchließung v. 27. März 1806 Privatunterricht, Privaterziehungsanſtalten einer ſtrengen Controle. Die Erlaubnis zur Ertheilung von Privatunterricht iſt den Unterbehörden überlaſſen. Damit kein Kind auch nur auf kürzere Zeit durch Auswanderung in einen andern Schulſprengel der Schulpflicht entgehe, iſt die Ueberweiſung dorthin angeordnet, worüber ſogar Beſcheinigung verlangt wird.

Da der Schulbeſuch eine allgemeine Pflicht iſt, ſo müßen natürlich auch die nothwendigen Beſtimmungen zur Errichtung und Unterhaltung hinreichender Schulen getroffen werden. Die polit. reſp. Schulgemeinde, welche oft mehrere polit. Gemeinden umfaßt, hat die primäre Pflicht. Privatrechtliche Verpflichtungen (der Stiftungen, Patronatsherren ꝛc.) bleiben in Kraft beſtehen. Auch der Staat ſoll ſeiner Verbindlichkeit aus beſondern Rechtstiteln ohne Verzug nachkommen. M. 18. Febr. 1843; aber er ſträubt ſich mit aller Entſchiedenheit gegen Aufbürdung einer allg. primären Pflicht. — Das Schulgeld zu wöchentl. 2 Kreuzer (in den größern Städten beſteht ein höheres Schulgeld) wird von den Eltern entrichtet, wo nicht Freiſchulen oder beſondere Stiftungen ſich befinden. Jede Gemeinde hat das Schulgeld für die armen Kinder durch die Armenpflege abzutragen. Die Gemeinde ſorgt für alle Schulbedürfniſſe (Holz ꝛc.); ſie zahlt die Steuern für die Wohngebäude, Gründe, Dominicalrenten, wenn das Einkommen der Schullehrer die Congrua auf den Dörfern von 300, in den Städten von 400 fl. nicht erreicht; ſie hat das onus fabricae, wo nicht beſondere Rechte und Obſervanzen es andern zuweiſen. Für Schul- und Meßnerwohnungen unterhält der Schulfonds die beſondern Schullocalitäten, außerdem zahlt der Schulfonds $^1/_4$, das Kirchenvermögen $^3/_4$ pro rata. Dieſe Beſtimmung der Viertheilung gilt jedoch nur, wenn ſich die Schulſtuben in einem beſondern Hauſe befinden, außerdem werden die Koſten zwiſchen Schul- und Kirchengemeinde halbirt. Die Gemeinde hat für ein ausreichendes Einkommen des Lehrers zu ſorgen. Nur da, wo die Unmöglichkeit beſteht, dem Lehrer aus Gemeindemitteln ein ausreichendes Einkommen zu ſchaffen, kann die Leiſtung von Zuſchüſſen aus Kreisfonds beantragt werden, reichen die den Kreiſen aus Centralfonds bewilligten Zuſchüſſe nicht aus, ſo iſt die Erhebung von Kreisumlagen veranlaßt. — Ueber die Leiſtungen aus Gemeinde-, Staatsmitteln ꝛc. ſ. die ſtat. Notizen. Sind Gemeindeum-

lagen zur Deckung der Schulbedürfnisse nothwendig, so werden dieselben nach dem Steuergulden erhoben, die Kosten für die Schulutensilien auch wohl nach der Kopfzahl der Kinder umgelegt. Da die polit. Gemeinden nicht immer so groß sind, daß jede für sich im Stande wäre, eine Schule zu unterhalten, so wird aus mehreren eine Schulgemeinde gebildet, eine Einrichtung, welche einem gemeinsamen Zusammenwirken sehr oft hinderlich ist, besonders, wenn diese polit. Gemeinden verschiedenen Landgerichts- und Pfarrbezirken angehören. Durch die Zunahme der Bevölkerung überhaupt und in den Fabrikbezirken insbesondere ist das richtige Verhältnis der Schülerzahl zu den Lehrkräften an einzelnen Orten gestört worden, die Zahl 60 ist Normalzahl, die Zahl 100 soll in der Regel nicht überschritten werden, wird aber nicht selten bis zu 150, ja 180 überschritten, hauptsächlich weil die Kosten für den Lehrgehülfen in erster Linie vom Lehrer selbst bestritten werden sollen; die local- und klimatischen Verhältnisse hinwiederum haben die Entstehung kleiner Schulen von oft nur 25 Kindern nothwendig gemacht. — In confessionell gemischten Gegenden bestehen Confessionalschulen, deren Bedürfnisse durch die betreffenden Confessionsverwandten gedeckt werden, insofern außerordentliche Umlagen nothwendig sind; ist ein Communalvermögen vorhanden, so werden daraus für beide Theile die erforderlichen Mittel geschöpft. Hinsichtlich der Schulsprengelpflichtigkeit bestimmt eine K. Entschl. v. 10. Mai 1810: der Schulsprengel wird bestimmt durch die Grenzen des Gemeindegebiets und alle darin wohnenden Schulkinder sind zu dem Sprengel der Gemeinde schulpflichtig und zwar, wo nur eine Schule ist, ohne Unterschied der Confession, indem der Religionsunterricht einem besondern Lehrer zugewiesen ist. Um jedoch auch hierin die Gewissen nicht zu beschweren ꝛc. kann, wenn eine confessionsverwandte Schule sich in der Nachbarschaft befindet, die besondere Erlaubnis zur Beschickung derselben von dem Generalcommissariate ertheilt werden.

Der Organismus der Schulaufsicht in oberster Leitung war einer wiederholten Veränderung unterworfen. Durch K. Verordnung vom 16. März 1849 wurde das Ministerium des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten wieder hergestellt, welches aus einem leitenden Minister, 3 Ministerialräthen, 2 Oberkirchen- und Schulräthen und dem erforderlichen Canzleipersonal besteht. Die Function des Generalsecretärs wird einem der Minist.-Räthe nach Ermessen des Ministers übertragen. Zu dessen Wirkungskreis gehören alle Angelegenheiten, welche Geistescultur, sittl. Bildung, Nationalerziehung betreffen, die Anstalten für Wissenschaften und Künste, namentlich das Volksschulwesen, die Erziehungshäuser und die Bildungsanstalten für die Lehrer, die Anfertigung der hierauf Bezug habenden Etats und innerhalb der Grenzen der festgesetzten Etatssummen die Verfügung über die hiezu bestimmten Staatsfonds.

Unter dem Ministerium stehen die K. Regierungen der 8 Regierungsbezirke, deren Wirkungskreis durch die Verord. v. 17. Dec. 1825 bestimmt ist: Sorge für die Beförderung des gesammten Schul- und Erziehungswesens, Aufrechthaltung der bestehenden Gesetze und Verordnungen, Oberaufsicht über alle Schulen innerhalb des Kreises mit Ausnahme der höhern Anstalten in der Residenz und der Universitäten; Bewahrung der den Zwecken des Unterrichts gewidmeten Fonds (Revision, Superrevision der Rechnungen); die competenzmäßige Verfügung über die Etatssummen der Kreisschuldotation; die Ausmittlung zweckmäßiger Schulgebäude; Errichtung neuer, Aufhebung oder Zusammenschmelzung bestehender Volksschulen, Bildung und Berichtigung der Schulsprengel, Herstellung genauer Schulbeschreibungen; Prüfung aller Individuen, die sich dem Lehramt für die Volksschulen widmen wollen; Anstellung aller Lehrer an den Volks- und Bürgerschulen, sowie an den Studien-Vorbereitungsschulen, insofern nicht das Präsentationsrecht einem Dritten zusteht; dem entsprechend Versetzung, Quieseirung ꝛc., Aufsicht über Betragen ꝛc. des Personals, über Schulconferenzen, Visitation, Handhabung der Disciplin. In zweiter Instanz die Entscheidung der Streitigkeiten zwischen Schullehrern und Pfarrern oder Gemeinden in Bezug auf die Verhältnisse der Schule, die Schulordnung, Baulast ꝛc. Früher waren bei den Regierungen besondere Kreisschulräthe auf-

gestellt; jetzt wird das Referat demjenigen Rathe zugetheilt, welchen der Präsident am geeignetsten findet. Da aber die Besorgung der Kreisschulangelegenheiten durch den Referenten nicht als ausreichend erschien, so wurde 1832 das Institut der Kreisscholarchate geschaffen; bestehend aus 4 (nicht besoldeten, widerruflich angestellten) Kreisscholarchen, gewählt von dem Regierungspräsidium aus den in oder nahe der Kreishauptstadt wohnenden Rectoren, Professoren, Districts-, Localinspectoren ꝛc. und von dem Minist. d. Innern bestätigt. Sie wohnen den Sitzungen der Kreisregierungen über principielle Fragen des Unterrichts mit collegialer Stimme bei und berathen als eigenes Comité unter dem Vorsitz des Reg.-Präsidenten und unter Theilnahme des Reg.-Referenten die auf die Schuljahrsberichte zu erlassenden Beschlüsse; alljährlich werden die Volksschulen mindestens zweier (nach späterer Bestimmung 4) Schulinspectionsdistricte entweder durch den Schulreferenten oder durch einen der Kreisscholarchen visitirt.

Die Districtsschulinspectionen (in der Regel die Schulen eines Landgerichtsbezirks, von 10,000—25,000 Einw., umfassend) in Verbindung mit der Districtspolizeibehörde sind die unmittelbaren Hülfsorgane der Regierung (Instruction v. 15. Septbr. 1808). Der Districtsschulinspector (in der Regel der Decan oder ein anderer Geistlicher) hat folgende Obliegenheiten: Handhabung der äußern Schulordnung, Verbesserung des innern Zustandes der Schulen, Controlirung der Localinspectionen. Durch die jährliche Schulvisitationsreise (Schulprüfungen) überzeugen sie sich von dem Zustand der Schulen. Für größere Städte, deren Umfang mehrere Stadtbezirksinspectionen nothwendig macht, besteht eine Stadtschulcommission, Gesammtschulcommission, zusammengesetzt aus den ordentl. Mitgliedern der Stadtbezirksinspectionen. Diese bestehen nur in Städten I. u. II. Classe, welche den Regierungen unmittelbar untergeordnet sind. Unter der Districtsschulinspection stehen als deren Hülfsorgane die Localschulinspectionen. In jedem Pfarr- und Filialort, der eine eigene Schule hat, besteht eine Localschulinspection, zusammengesetzt in den Gemeinden ohne Magistrate aus dem Pfarrer, dem Ortsvorsteher und 2—3 Abgeordneten des Gemeindeausschusses, in Gemeinden mit Magistraten (Magistrate heißen die städtischen Behörden, während die der Landgemeinden Landgemeindeverwaltungen) aus dem Bürgermeister, dem Pfarrer, 1—4 deputirten Magistratsräthen; wo mehrere Stadtbezirksinspectionen nothwendig sind, bilden sich diese aus dem Bezirkspfarrer oder einem andern Inspector und einem Magistratsrath, wozu noch 1—3 Bezirksvorsteher als außerordentliche Mitglieder hinzukommen können. Alle ordentlichen Mitglieder der Stadtbezirksinspectionen machen die Gesammtschulcommission aus. — Der Geschäftskreis der Localbehörden erstreckt sich auf alles, was nach Localverhältnissen für die Schulen im Innern und Aeußern geschehen kann, im Innern die Disciplin, im Aeußern die Aufsicht über die Schulgründe, Gebäude, Geräthschaften, Inventarium, Reinlichkeit, zweckmäßige Einrichtung der Schulzimmer, Localschulfonds, Bezüge der Lehrer, Unterstützungsmittel für arme Kinder, Schulpreise. Zur Respicienz der Localschulinspectionen gehören a) Schullehrer und Gehülfen und anderes niederes Dienstpersonal; b) Eltern der Schulkinder und alle Ortseinwohner, welche mit der Schule in Verbindung stehen. Diese haben sich sämmtlich in Schulangelegenheiten auf geschehene Vorladung vor der Inspection zu stellen. Dem Lehrer gegenüber steht ihr das Recht des Verweises, der Belobung, der Belohnung aus Schulfonds zu. — Regelmäßige Functionen sind 1. monatl. Schulconferenzen am ersten Sonntag im Monat (über bemerkenswerthe Vorfälle, Schulversäumnisse, Klagen, höhere Verordnungen ꝛc.), worüber Protokoll geführt wird; 2. jährl. Schuljahresbericht („Nachweisungen"); 3. wiederholte fleißige Visitation der Schule, worüber in den Notizenbüchern Nachweis gefordert wird.

Das gemeinsame Wirken der Districtsschulinspectionen und Districtspolizeibeamten ist dahin geordnet, daß die rein technische Leitung des Unterrichts jenen ausschließend zugewiesen ist, die gemischten Schulangelegenheiten aber (z. B. Schulsprengel, Schulbesuch, Bausachen, Schulfonds ꝛc.) der gemeinsamen Behandlung unterstellt sind, wobei, die Schulbauten ausgenommen, der Districtsinspection die Initiative gebührt.

Die Aufsicht über die Schulen ist vorzüglich geordnet durch die gesetzlichen Visitationen a) der Kreisregierung und des Kreisscholarchats. Es sollen in den Monaten Februar, März, April wenigstens 4 Schulbezirke, deren inneres und äußeres Schulwesen vollständig visitirt werden. Der Verlauf der Visitation bis auf das Schema für das Protokoll ist auf das genaueste vorgeschrieben (1833). Sie wird durch den Regierungscommissär geleitet in Gegenwart des ersten Polizeibeamten, des Districts- und Localschulinspectors, der Lehrer, Lehrgehülfen, Schulfreunde. Nach dem Willen des Königs sollen die Inspectoren hauptsächlich dahin wirken, daß „das Volksschulwesen von der in neuerer Zeit eingerissenen Tendenz bloßer Verstandesbildung und oberflächlicher Vielwisserei auf den Standpunct gleichmäßiger Entwicklung des Geistes und Herzens und reellen bleibenden Unterrichts zurückgeführt werde"; b) jährliche Visitationen werden durch die Districtspolizeibeamten und Distrietsinspectionen vollzogen. Diese sind an ein genau vorgeschriebenes Visitationsformular gebunden, welches 1. die Prüfung der Lehrgegenstände, 2. deren Resultate, 3. weitere Wahrnehmungen, 4. Vorrücken, 5. Einsichtnahme der Schullocalitäten, 6. Anträge, Gesuche, Beschwerden und 7. besondere für die öffentlichen Verhandlungen nicht geeignete Bemerkungen in tabellarischer Form enthält. Die Localschulinspection übergiebt ihre „Nachweisungen" über 1. eingetretene Veränderungen in Bezug auf die Schulstatistik, 2. Schulchronik, 3. Stand der Schule und des Schulbesuchs, 4. persönliche Verhältnisse, 5. Schulordnung und Schuleinrichtung, 6. Schulzucht und Erziehung, 7. Schulvermögen, 8. 9. Wünsche und Anträge des Inspectors und Lehrers ebenfalls in tabellarischer Form wenigstens 4 Wochen vor der Prüfung. Auch außerordentliche Visitationen, wenigsteus 4 im Jahr, sind seit 1851 angeordnet und zu diesem Zweck die Dotation der Kreisfonds mit je 1000 fl. ausgestattet. — Es steht in Frage, ob die vielen Visitationen auf das Schulleben günstig wirken. Dieser beständige Prüfungsstand läßt die Schule zu keinem ruhigen Arbeiten kommen, fordert zu einer Forcirung der Kräfte auch der Kinder heraus und führt zu dem Einpaukſyſtem, da man mit rasch aufgeprägten, statt mit methodisch eingeprägten Kenntnissen glänzen will. Unter die Aufsichtsorgane ist auch der Centralschulbücherverlag zu rechnen, dessen Entstehung schon vom vorigen Jahrhundert her datirt und welcher die Aufgabe hat, die „planmäßigen" Bücher in die Volksschule, neuerdings auch in die höheren Schulen zu bringen. Das Ministerialausschreiben vom 21. Juli 1849 beschränkt die Privilegien desselben, indem es ausspricht, daß ihm ein Monopol nicht zusteht. Er hat jedem Kreis Bücher im Werthe von 150 fl. umsonst zu spenden, sofern sich Rechnungsüberschüsse ergeben, die weiteren Ueberschüsse gehören zur Unterstützung der Schullehrerrelicten.

Einen wichtigen Theil der Aufsicht bildet die Qualification der Lehrer und untergeordneten Aufsichtsbehörden. Die Qualificationstabelle datirt v. Jahr 1836 und enthält eine Uebersicht über die persönlichen, dienstlichen und häuslichen Verhältnisse, Urtheil über Befähigung, Kenntnisse, Fertigkeiten, amtliche Wirksamkeit, sonstiges Verhalten nach folgender Notenscala: Classe I. ausgezeichnete Leistung: a. vorzüglich, b. sehr gut; Classe II. hinreichende Leistung: a. gut, b. hinlänglich; Classe III. mangelhafte Leistung: a. gering, b. schlecht, zusammeu 6 Stufen.

In dieser Beurtheilung werden die Qualificationsnoten beim Austritt aus dem Präparandenunterricht, aus dem Schullehrerseminar, bei der Anstellungsprüfung, während der Dienstleistung aufgeführt. Die qualificirenden Behörden sind: Local-, Districtsschulinspection, Districtspolizeibehörde, K. Regierung. Veränderungen der Qualification bedürfen einer spec. Regierungsbescheidung, nach Ablauf von 5 Jahren tritt eine Erneuerung ein. Das Schema für die Qualifieation der Localschulinspectoren geht in das Einzelnste ein und umfaßt 17 Rubriken. — Aus diesem wohlgegliederten Organismus der Aufsichtsbehörden geht hervor, daß der Staat fortwährend die genaueste Controle übt. Von dem Rechte der Kirche auf die Schule hat bis jetzt nichts verlautet. Die Schule erscheint als Staatsanstalt, welche zwar Organe der Kirche zur Aufsicht benützt, aber die Kirchenobrigkeit als solche nicht zur Aufsicht zuläßt; wenn auch Districtsschul-

inſpectoren in der Regel aus dem Stande der Decane und Pfarrer ausgewählt werden, in dem Kreisſcholarchat ſitzt kein kirchl. Oberer als ſolcher, ebenſowenig in dem oberſten Schulrath. Das Edict über die innern kirchl. Angelegenheiten der prot. Geſammtgemeinden ſpricht dem Oberconſiſtorium und den Conſiſtorien die Aufſicht über den prot. Religionsunterricht in den Schulen zu. Der übrige Unterricht iſt ein Staatspolizeigegenſtand und gehört zur Competenz der Regierungen und des Staatsminiſteriums d. J. In den Kreiſen überwiegend prot. Conf. ſoll jedoch der Schulreferent prot. Conf. ſein und von den Oberſtudienräthen immer einer der prot. Conf. angehören, vgl. die Conſiſtorialordnung v. J. 1809 im Pfarramtshandbuch. In gleichem Verhältnis ſtehen die Biſchöfe zur Schule. Ihnen iſt durch §. 89 der II. Verf.-Beil. das Aufſichtsrecht über die Religions- und Sittenlehre und das religiöſe Leben an den Unterrichts- und Erziehungsanſtalten gewährleiſtet. Bei Fragen über Schullehrerbildung werden ihre Wünſche gehört und nach Thunlichkeit berückſichtigt, ebenſo vor Erlaſſung wichtiger Verfügungen über das Schulweſen, ſoweit es ſich um Unterricht in der Religion und Moral handelt. Die Lehrbücher über Religionsunterricht bleiben ihrer Approbation unterworfen. Miniſt.-Reſcr. 8. Apr. 1852.

III. Hauptpuncte der Statiſtik. In Bayern beſtehen nach der Statiſtik von Hermann 4810 kath. Schulen mit 5796 Lehrern und 307 Lehrerinnen, 2150 prot. mit 2669 Lehrern und nur 8 Lehrerinnen, 153 iſrael. mit 157 Lehrern, im Ganzen 7113 Schulen mit 8622 Lehrern und 315 Lehrerinnen. Dieſe Schulen werden beſucht von 284,788 Werktagsſchülern und 290,426 -ſchülerinnen, von 178,713 Sonntagsſchülern und 192,348 -ſchülerinnen, in Summa 946,275. Sie haben eine Einnahme von 2,912,500 fl. und zwar aus Staatsmitteln 404,877 fl., aus Gemeinden 1,103,789 fl., aus Stiftungen 596,089 fl., aus Privaten 807,745 fl., und eine Ausgabe auf Perſonalexigenz mit 2,543,340 fl., auf Realexigenz mit 356,108 fl. Kinder, welche die Schule nicht beſuchen, kann es nur in Folge großer Nachläßigkeit geben. So kommen denn bei einer Bevölkerung von circa 4½ Millionen auf 7⅘ Seelen 1 werktagsſchulpflichtiges, auf 12 Seelen 1 feiertagſchulpflichtiges Kind, 13¼ % werktagsſchulpflichtiger und 8¼ % ſonntagsſchulpfl., in Summa 21½ % ſchulpfl. — Auf 1 Schule kommen 80 Werktagsſchüler, auf 1 Lehrer 67 Schulkinder. Gegen das Jahr 1835/36 iſt die Zahl der kath. Schulen um 476, die der prot. um 383 gewachſen. Die Leiſtungen aus Staats(Kreis)mitteln haben gegen dieſes Jahr zugenommen um 194,594 fl., aus Gemeindemitteln um 656,535 fl., aus Stiftungsmitteln um 133,894 fl., aus Privatmitteln abgenommen um 26,295 fl. In Summa haben die Leiſtungen zugenommen um 958,729 fl. Die Zahl der Schulkinder hat zugenommen um 64,438. Der Unterſchied zwiſchen Stadt- und Landſchulen kommt inſofern in Betracht, als die Städte ſogenannte unmittelbare [d. i. der Regierung unmittelbar untergeordnete] Städte ſind. B. hat diesſeits (des Rheins) in 29 unmittelb. Städten 197 Schulen, und in 239 Polizeibezirken 5478 Schulen, in der Pfalz in 12 Landcommiſſariaten 1438 Schulen. Armenſchulen ſind in der Regel nur in den größeren Städten. Vom Standpuncte der Stadtkämmerei aus mögen ſie der Verrechnung wegen eine Erleichterung ſein, vom Standpunct der Pädagogik angeſehen iſt es aber gewiß nicht gut, daß die Armenkinder in beſondere Räume zuſammengepfercht und ſo ſchon in der Welt der Volksſchule der Grund zu einem Kaſtenunterſchied gelegt werde. Die Kinder des Volks im engern Sinn ſollen miteinander unterrichtet werden ohne den Unterſchied, welcher die Einen ſchon ſo früh zu öffentlichen Armen ſtempelt. [Eine andere Anſicht ſ. in d. Art. Armenſchule. D. Red.] Die Fabrikſchulen haben in B. noch keine weite Verbreitung gefunden, auch da nicht, wo die Fabriken blühen. Die Verordn. v. 15. Jan. 1840, modificirt im Aug. 1854, regelt die Verwendung der werktagsſchulpfl. Jugend in Fabriken, ſie ſorgt zwar in chriſtl. Geiſte für Geſundheit und körperliche Entwicklung des Kindes (die Arbeitszeit der mindeſtens zehnjährigen Kinder iſt auf ein Minimum von 9 Stunden zwiſchen 6 Uhr Morgens und 8 Uhr Abends mit 2ſtündiger

auf 3 Zeiten vertheilter Erholungszeit festgesetzt), fordert Theilnahme an dem öffentl. Unterricht oder dem Unterricht in einer Privatanstalt, welcher nie vor 6 Uhr Morgens beginnen und niemals nach 6 Uhr Abends und nur für je 50 Kinder stattfinden darf, aber sie muß doch dem Fabrikwesen die Concession machen, daß nur 3 Stunden des Tags für den Schulunterricht gefordert werden. Wie kurz ist doch die ganze Bildungszeit eines Fabrikkindes! So sind ausgedehnte Fabriken ein Hinderniß der ungestörten Entwicklung des Volksschulwesens (vgl. Großbritannien).

Unter diesen günstigen Schulverhältnissen kann es nur ausnahmsweise vorkommen, daß ein Individuum unmittelbar nach dem Schulleben nicht lesen oder nicht das Nothwendigste schreiben kann; die oft sehr guten Schulkenntnisse (namentlich die bayr. Stadtschulen bestehen gewiß auch bei strenger Prüfung) erhalten sich aber nur da, wo der Beruf eine fortgesetzte Uebung mit sich bringt; da wo mehr die äußern Sinne und physischen Kräfte in Thätigkeit gesetzt werden, gehen wieder viele Kenntnisse und Fertigkeiten verloren. Schon die Sonntagsschule beweist einen fortwährenden Rückgang, den die wenigen Stunden nicht aufhalten können; das traurigste Loos trifft die Realien, welche oft kurz vor der Prüfung dem Gedächtnis rasch aufgeladen werden, ehe die äußern und innern Sinne hinreichend entwickelt sind; da geht dann bald alles bunt durcheinander. Da, wo religiöses Leben herrscht, bethätigt durch fleißigen Besuch des Gottesdienstes, Lesen des göttlichen Wortes ꝛc. findet man vollständigere Reste der Schulbildung. — Militärpersonen klagen über die Zahl der Rekruten, denen die nothwendigsten Kenntnisse fehlen, was jedoch in B. keinen Maßstab abgeben kann, da gerade die Söhne der Familien, in denen die meiste Sorgfalt auf den Unterricht verwendet wird, sich oft dem Heerdienst entziehen, die ex infima plebe gewiß eingereiht werden. Aus den Corrections- und Zuchthäusern kommen auch häufig Klagen über gänzlichen Mangel an Schulkenntnissen der Sträflinge, aber das sind eben häufig verlorene Menschen, welche der Zucht der Schule ebenso Trotz bieten, wie den Zwangsschrauben des Gefängnisses. Dürfte nicht die Statistik beweisen, daß es ebenso viele gelehrte als ungelehrte Spitzbuben giebt? — Die vorhandenen Mängel liefern das Facit, daß die Volksschule nie das wird leisten können, was man von einigen Seiten von ihr fordert. Gründliche Uebung im Lesen, Schreiben, Rechnen ist besser als das Luftwandeln in dem Irrgarten der Realien. Haftet die jetzige Masse des Lehrstoffs nicht recht, auch bei der besten Einrichtung und den besten Methoden, so folgt daraus, daß des Guten zu viel geschieht, daß man weniger bieten muß.

IV. Innere Ordnung der Schule. Der Grundtypus der Schulabtheilungen ist das Dreiclassensystem für Stadt- und Landschulen: Vorbereitungs- und I. Classe (die Trennung beider führt zu Vierclassenschulen); II. Classe, III. Classe, öfter auch Ober-, Mittel- und Unterclasse genannt. Je nach der Zahl der Schüler und der disponibeln Lehrkräfte haben diese Classen Unterabtheilungen. In größeren Städten theilen sich die drei Hauptclassen in 7 Classen (für je 1 Jahr 1 Classe) und diese wieder in Knaben- und Mädchenclassen, so daß folgendes Bild eines Stadtschulencomplexes entsteht:

A.	I. Vorbereitungsclasse, meist Knaben und Mädchen	6—7	Jahr
	II. Unterclasse, Knaben, Mädchen, Abtheilung a.	7—8	„
	„ „ „ „ b.	8—9	„
B.	III. Mittelclasse, Knaben, Mädchen, Abtheilung a.	9—10	„
	„ „ „ „ b.	10—11	„
C.	IV. Oberclasse, Knaben, Mädchen, Abtheilung a.	11—12	„
	„ „ „ „ b.	12—13	„

Nach diesem Muster sind z. B. die Schulen in Augsburg eingerichtet, Nürnberg hat 74 Schulclassen mit 63 definitiven und 11 Hülfslehrern. In Fürth bestehen Nebenhülfsclassen für die schwachen Schüler, die mit den andern nicht gleichen Schritt halten können. In vielen Schulen aber muß ein Lehrer alle drei Classen in einem Raume unterrichten. Die Unterrichtszeit ist täglich 5 Stunden in sogenannten ganzen

Schulen. Mittwoch und Sonnabend Nachmittags iſt frei. In getheilten (Halbtags-) Schulen, die aber nur ausnahmsweiſe geſtattet werden, muß jede Abtheilung täglich 3 St. unterrichtet werden, dem Mittwoch fehlt in dieſem Fall die goldene Ruhe des Nachmittags für den Lehrer, der Sonnabend bürdet Morgens je 2 Stunden auf, in Summa für den Lehrer 34 Stunden. — Für die Sommerſchule ſind auf dem Land in der Regel täglich 2 (3) St. für den Unterricht beſtimmt, in getheilten Schulen hat die höhere Abth. 2 St., die Claſſe der Anfänger 1 St., wo möglich von 6 Uhr morgens anfangend. Die Sommerſchule beginnt den 1. Mai, endigt den 1. Nvbr. Die Ferien der Landſchulen fallen in die Erntezeit, je 2 Wochen für die Früh- und 2 Wochen für die Späternte, nach localem Bedürfnis. Stadtſchulen haben nur 14 Tage Ferien. — Der Normallehrplan 1804, 1811, läßt beſondere Lehr- und Stundenpläne, welche bei den Prüfungen vorgelegt werden müßen, nicht entbehren. Einzelne Stadtſchulcommiſſionen und Diſtrictsſchulinſpectionen arbeiten nach einem gemeinſamen auf Grund des Normalplans ausgearbeiteten, von K. Reg. genehmigten Lehrplan. Jeder Lehrplan muß folgende Gegenſtände umfaſſen:

1. Religion (Religionslehre): innerhalb der luth. Kirche iſt das Ziel Erkenntnis der 6 Hauptſtücke des kleinen Katechismus Lutheri. Lehrbücher: Luth. kl. Katechismus mit beweiſenden und erläuternden Sprüchen, für die Lehrer: Dr. Böckh, Leitfaden; Löhe, Haus-, Schul- und Kirchenbuch; H. Caſpari, der kleine Katech. Luth. erläutert (letzterer ſoll Handbuch für die Kinder werden); Irmiſcher Leitfaden und Auszug aus Spener's Katechismus; Wucherer Handleiter durch Katechismus ꝛc. — Die unirte Pfalz hat den aus dem Heidelberger und luther. zuſammengeſchmolzenen Katechismus Ebrards. Die kathol. Kirche hat den von Jeſuiten-Hand verfaßten in den meiſten Diöceſen Deutſchlands eingeführten Diöceſankatechismus, welcher gern der deutſche Katechismus genannt und deſſen Brauchbarkeit ſehr gerühmt wird. 2. Bibl. Geſchichte nach Zahn's bibliſchen Hiſtorien und den Calwer zwei mal zwei und fünfzig; kath. Kirche nach Chriſtoph von Schmid. 3. Gedächtnisübungen nehmen ihren Stoff aus der Bibel, Katechismus und Geſangbuch. Die Zahl der zu memorirenden Sprüche 485, der Geſangbuchlieder 40. Plan zum Auswendiglernen der Sprüche von J. F. Ed. Bachmann. Für die Vorbereitungsclaſſen das ſogenannte Gottbüchlein oder eigentlich erſter Unterricht von Gott. 4. Das Leſen nimmt nach der nähern Beſtimmung der Lehrordnung (24. Apr. 1811) die erſte Stelle ein und wird vorzugsweiſe der Beſtimmung der Unterrichtsperioden zu Grunde gelegt, das techniſche Leſen für die I., das logiſche für die II., das äſthetiſche für die III., das letztere nur da erreicht, wo die Kinder zu Hauſe ein äſthetiſcherer Kreis umgiebt. Lehrmittel: Bayr. Lehr- und Leſebuch. Ludwig und Heiniſch: Lehr- und Leſebuch. Poland, Häberlein, Schmidt: erſtes Lernbuch für Kinder; Krumbacher, Leſebuch ꝛc. 5. Der Schönſchreibunterricht fordert in der 1. Periode das Zeichnen einzelner Buchſtaben, Silben und Wörter, in der 2. Fortſetzung der techniſchen Uebung mit beſonderer Rückſicht auf Kalligraphie, in der 3. vorzügliche Rückſicht auf Kalligraphie nach der in Bayern geſetzlich eingeführten Normalſchrift. 6., 7. Die orthographiſchen Uebungen (Rechtſchreiben, ſchriftl. Aufſätze) verbunden mit prakt. grammatiſchen Uebungen (keine eigentl. Grammat.) beginnen in der 2. Periode und ſchreiten bis zu eigenen ſchriftl. Verſuchen (Briefen, Contos, Quittungen) vor. Der Stoff iſt genau für die 3 Claſſen vorgeſchrieben. — Der Leitfaden zu Schönſchreibe- und Dictatenübungen, Kempten bei Dannheimer, iſt nach dieſer Vorſchrift eingerichtet. Schönſchreibhefte mit Vorſchriften aus dieſem Stoff verſehen ſind zu haben in Bayreuth, Nördlingen, Vorſchriften im Centralbücherverlag. Die deutſche Sprachlehre nimmt ihren Stoff aus dem Lehrbuch von Heiniſch und Lud. Oſſinger, Engelbrecht, Pflug, Fr. Xav. Klaß in München u. A. 8. Im Rechnen iſt Uebung in der Regel de Tri, in der Reeſiſchen Regel und in den leichteſten Brüchen das Ziel. Lehrbücher: Rechenbuch für die bayr. Schulen im Centralſchulbücherverl., Henner, Kopf- und Denkrechnen; Erhard, Rechenſchüler; Aufgabenſamml. für Nürnbergs Volksſchulen; Ludwig und Heiniſch: Rechenbuch zum Schul- und Hausgebrauch ꝛc. 9. Welt-

kunde ist mit dem Beisatz begleitet, insbesondere Vaterlandskunde: „Nicht empfehlend ist es für den Lehrer, wenn der Unterricht in der Weltkunde auf Kosten des übrigen Unterrichts gesteigert wird.“ Des jetzigen Königs Maj. will die Vaterlandsgeschichte besonders gepflegt haben. Daher Preise: 12 Bilder aus dem Leben bayr. Fürsten, Geschichte von B. in Bildern von Thomas Driendl, mehr als Preisbuch für kathol. Schulen geeignet. Vaterlandsgeschichten für die Volksschule sind denn neuerdings viele producirt worden in Poesie und Prosa. Zu wünschen wären anschauliche Erzählungen aus der Vaterlandsgeschichte chronologisch geordnet. 10. Gesang. Der Sinn für Musik, namentlich der für Kirchenmusik und echt nationalen Volksgesang soll möglichst erhalten und gefördert werden. Lehrmittel: das kirchl. Choralbuch; Liedersammlung von Kraußeld; kleinere Samml. von mehreren Lehrern in Erlangen ꝛc.; Hohmann, prakt. Lehrgang des Gesangunterrichts ꝛc.; 11. das Zeichnen, früher obligater Lehrgegenstand durch alle Perioden, soll jetzt nur dem Talente Gelegenheit zur Selbsterkenntnis und zur Ausbildung darbieten und an Sonn- und Feiertagen stattfinden. Besondere Zeichnungsschulen bestehen nach v. H. 261 mit 266 Lehrern. Mit den Volksschulen sollen Industrieschulen verbunden sein, die jedoch nur in den Städten recht gedeihen wollen. Nach H. bestehen 1550 Industrieschulen mit 1963 Lehrindividuen. Jede Schule soll ihren Industriegarten haben. Für Stadt- und Landschulen besteht nur ein Lehrplan; „obwohl derselbe vorzüglich auf Stadt- und Bürgerschulen berechnet ist, schadet der größere Umfang doch dessen Anwendung auf Landschulen keineswegs.“ Ein gesonderter Lehrplan wäre ein ebenso großes Uebel, als eine gesonderte Bildung von Stadt- und Landschullehrern. Das würde eine feindselige Scheidung zwischen Stadt- und Landvolk bringen; zudem wäre bei der weiten Verbreitung der industriellen Etablissements die rechte Grenze schwer zu treffen. Ein Lehrplan, eine Lehrerbildung, aber in der Praxis weise Berücksichtigung der sehr verschiedenen Verhältnisse im Volksleben sei die Maxime. Ein Lectionsplan ist nicht vorgeschrieben, nur ungefähre Bestimmungen sind gegeben. Nach dem ursprünglichen Lehrplan sollten auf die Lehre von Gott 4 Stunden kommen, auf die Lehre vom Menschen 3, auf die Natur 4, auf die Kunst 3, auf die Sprache 6, auf Zahl- und Maßverhältnisse 4, in Summa 24 Stunden. Nach dem a. 1811 modificirten Lehrplan gestaltet sich der Lectionsplan z. B. in Nürnberg wie folgt:

	Vorb.classe.	Unterclasse.	Mittelclasse.	Oberclasse.
Religion	1	2	2	2
Biblische Geschichte . . .	2	2	2	2
Lesen	5	6	4	2
Schreiben	5	4	3	2
Deutsche Sprache . . .	—	3	4	6
Rechnen	4	5	5	4
Gesang	1	1	2	2
Geographie	—	3	2	2
Naturgeschichte	—	—	2	2
Geschichte	—	—	—	2
Anschauungsunterricht . .	2	—	—	—
	20	26	26	26

Die Lehrmethoden sind abhängig von den zeitweise herrschenden Theorien, Stephani, Graser wirken immer noch fort, ein nüchterner Eklekticismus wird von den Aufsichtsbehörden begünstigt, welche ohne Methodenzwang auf den Erfolg sehen. Vorschrift ist, jede Schule mit Gebet zu beginnen und zu beschließen nach vorgeschriebenen Gebetsformularen. Das (nicht sehr häufig gebrauchte) Rituale zu einer vollständigen Morgenandacht enthält 1. Salutatio, 2. Gesang, 3. bibl. Vorlesung, 4. Gebet u. V.-U., 5. Gesang, 6. Segen, kurze Pause. In der Regel kürzt man ab. Der Geistliche hat wöchentlich 2 St., der Schullehrer 4 St. Religion zu ertheilen, wobei diesem besonders

die Gedächtnisübungen, die bibl. Geschichte und Worterklärungen, jenem die Religionslehre zugewiesen ist. — Der fleißige Kirchenbesuch ist der schulpflichtigen Jugend aufs strengste befohlen, ein besonderer Platz für sie unter Aufsicht der Lehrer bestimmt. — Mit Hausaufgaben sollen die Kinder der deutschen Schulen nur wenig beschäftigt werden, die Schule soll nicht ein Verhör-, sondern ein Lehrsaal, die schwerste Last nicht auf das Haus gewälzt werden. Schultagebücher zum Eintrag der täglich durchgenommenen Pensen ꝛc. sind nur hie und da, nicht allgemein, eingeführt; die „Notizenbücher" enthalten die Geschichte und Chronik der einzelnen Schule und die ergangenen Verordnungen. — Die Entlassung der Schüler erfolgt nach bestandener Prüfung einmal im Jahr durch die Districtsschulinspection und wird durch den Entlaßschein, der bei Verheirathung, Besitznahme eines Gutes ꝛc. producirt werden muß, bezeugt.

Die Wirksamkeit der Schule soll sich über die Schulräume hinaus erstrecken, ohne daß jedoch diese in die Haus- und Familienrechte eingreifen dürfte; nicht die häuslichen, nur die öffentlichen Unarten, begangen im Verkehr der Schüler untereinander auf öffentlichen Wegen und Stegen, in Gebieten, welche die Schule so nahe angehen, wie das Haus, darf sie bestrafen; damit nicht Kinder der Polizei verfallen, hat die Schule einen Theil der Polizeigewalt. Eltern, welche ihre Kinder zu Tänzen u. dgl. mitnehmen, hat die Localschulinspection zu verwarnen, im Wiederholungsfall entweder aus eigener Competenz zu bestrafen oder die Einschreitung der Polizeibehörde zu veranlassen. Die Schuldisciplin ist nicht pedantische Ausführung eines ins Detail gehenden Schulgesetzes. Die Schulverordnungen enthalten nur einzelne disciplinare Bestimmungen über Wirthshausbesuch ꝛc. Wie man nicht drakonische Strenge übt, so ist man auch dem falschen Philanthropismus abhold, welcher eine oft sehr ungeschlachte Schulheerde mit Lockungen und Liebkosungen allein leiten will. Körperliche Züchtigung ist gestattet, aber die größte Vorsicht befohlen. Ohrfeigen sind verboten, Züchtigungen durch Schläge sollen nur im äußersten Nothfall eintreten und zwar auch auf Anordnung der Schulbehörde in der Schule, da die Schuldisciplin ein Ausfluß der Disciplinar-, nicht der polizeilichen Strafgewalt ist. — Durch öffentliche Belohnungen auf den Geist der Schüler zu wirken war früher mehr in der Mode nach Art einer Parade, auf dem Lande haben die Preisvertheilungen eher eine nachtheilige Wirkung. Die Wahl der Preisträger ist viel kitzeliger, da sie nur auf einer allgemeinen Beurtheilung des Lehrers, nicht auf speciellen Probearbeiten beruht. Der gemeine Mann weiß dergleichen Belohnungen nicht recht zu schätzen, sie verursachen Zwist im Haus und im Dorf. An einzelnen Orten werden Bretzeln [ein Butterbackwerk] an alle ausgetheilt.

Die Sonn- und Feiertagsschule hat nach dem Lehrplan von 1811 die Hauptbestimmung, den Schulunterricht fortzusetzen, die da unvollendet gebliebenen Kenntnisse zu ergänzen. Darnach sind die Unterrichtsgegenstände bestimmt und zwar dieselben, wie die der Werktagsschule. An den meisten Orten kann sie nur eine Wiederholung des in der Werktagsschule Gelernten sein. Nach einer Minist.-Entschl. 22. April 1847 soll sie „das jugendliche Alter gerade in der entscheidendsten Periode seiner Entwicklung zur moralischen Selbständigkeit führen und darin befestigen, von den Jünglingen Rohheit und Zügellosigkeit fern halten, in dem Gemüthe der Jungfrau den Sinn für Zucht und Ehrbarkeit erhalten, in beiden das religiöse Element pflegen und kräftigen" — eine schwere Aufgabe! Männliches und weibliches Geschlecht soll getrennt sein und in 2 Stunden unterrichtet werden, so daß, wo nur 1 Lehrer ist, auf ihn 4 St. kämen. Die Praxis ist: 1 Stunde Christenlehre (in der Kirche) und 1½ St. Sonntagsschule. Die Lehrweise ist mehr die akroamatische. Der Erfolg der Sonntagsschulen, für deren Befruchtung auch von Seiten der Pädagogik noch nicht viel geschehen ist,*) ist im Ganzen gering; von Jahr zu Jahr sieht der Lehrer die Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler mehr und mehr abnehmen und das von ihm mühsam Aufgebaute zerfallen. Während

*) Vgl. des Verf. Pastoralregeln in Reden, 9te Rede. Anm. d. Red.

aber diese Erfahrung auf eine zweckmäßigere Einrichtung der Sonntagsschule hätte hindrängen sollen, haben die Kammerverhandlungen im Jahr 1856 vielmehr dahin geführt, die Sonntagsschulzeit bis zum 16. Jahr abzukürzen, um auch die Störungen der häuslichen und gewerblichen Verhältnisse zu beseitigen. Statt auf eine Erneuerung anzutragen, hat man den Knoten zerhauen. Der Sieg ist ein Sieg des Materialismus.

V. Verhältnisse der Lehrer. Der Lehrer ist Seele und Leben der Schule, die Lehrerverhältnisse verdienen daher besonderes Augenmerk. Er hat in B. den Titel „Schullehrer" (deutscher Lehrer). Im Munde des Volks überwiegt der Name Cantor, Rector (von Chorrector), welchen aber der Amtsstil nicht kennt. Der deutsche Lehrer ist Lehrer der I., II., III. Classe, Knaben-, Mädchenlehrer, ein eigentlicher Rangunterschied besteht nicht. Auch der Name Haupt- und Nebenschule, jener für die Pfarrschule, ist in den amtl. Stil nicht aufgenommen (nur ein vindicirter). Eine jede Schule, welche das Gehaltsminimum von 250 fl. aufgebracht hat, ist definitiv und hat einen definitiven Lehrer. An den Schulen mit nur 200 fl. Gehalt arbeiten (ständige, unverehlichte) Schulverweser. Außerdem giebt es ständige und periodische Gehülfenstellen mit 150 fl. Gehalt für kränkliche und für überbürdete Lehrer. Alle Verweser- und Gehülfenstellen sind nur provisorisch, indem die Errichtung einer definitiven Schule immer das Ziel bleibt. Die Lehrergattung der Schulhalter an den sogenannten unorganisirten Schulen, von den zünftigen und unzünftigen Gewerben hinweggenommen, hat fast aufgehört zu existiren, nachdem sie durch die Weihe einer Separatprüfung in die Organisation hineingeführt wurden, nur wenige wurden beseitigt und auch diese nicht ohne finanzielle Berücksichtigung. — Das Normativ über die Bildung des Lehrerstandes v. J. 1836 ist durch die Verordnung v. 15. Mai 1857 (konnte hier nur theilweise berücksichtigt werden) einer Revision unterworfen worden, welche dahin wirken will, daß die für das Schulamt zu bildenden Individuen nicht bloß mit den erforderlichen Kenntnissen ausgestattet, sondern auch zu einer gediegenen Charakterbildung geführt werden. Der Lehrstoff soll auf sein angemessenes Maß zurückgeführt und dieser nachhaltiger eingeprägt werden. Ziel der gesammten Bildung ist: glaubens- und kirchlichtreue, religiössittliche, dem König und dem Throne treu ergebene, den Gesetzen gehorsame, einfach aber gründlich unterrichtete, für ihren Beruf begeisterte und die Jugend kindlich liebende Lehrer heranzuziehen. Die Bildung der Lehrer umfaßt den Zeitraum der Vorbildung für das Seminar, der Ausbildung im Seminar und der Fortbildung nach dem Seminar. Die Vorbildung beginnt nach vollendetem 13. und nicht später als nach vollendetem 15. J. und dauert 3 Jahre. Die Vorzubildenden (Schullehrlinge) werden auf den Grund einer Prüfung durch die für den District zusammengesetzte Commission in den Präparandenunterricht aufgenommen, der theils in den geschlossenen Präparandenschulen (Vorseminarien) der Districte, deren Leitung einem Geistlichen oder Schullehrer als Hauptlehrer übertragen ist, theils außerdem von hiezu ermächtigten Lehrern ertheilt wird, vorzugsweise auf dem Lande und in kleineren Städten, damit die Schullehrlinge an einfache Sitten gewöhnt werden. Der Unterricht umfaßt außer den Lehrfächern der deutschen Schule Musik, Zeichnen und Landwirthschaftslehre nach genau vorgeschriebenem Stundenplan. Nach dem zurückgelegten 16. und nicht überschrittenen 20. Lebensjahr kann der Schullehrling, welcher physisch gesund ist, den Aufwand aus eigenem Vermögen oder durch gesicherte Unterstützung zu decken vermag und mit den gehörigen Präparandenzeugnissen versehen ist, nach besonderer Prüfung (durch einen Regierungscommissär, einen Abgeordneten der Oberkirchenbehörde, den Inspector und einen Lehrer des Seminars) in das Seminar aufgenommen werden, wo er einen zweijährigen Cursus zu durchlaufen hat und in Religion, Sprache, Rechnen, Schönschreiben, Musik, niederem Kirchendienst, Erziehungslehre als Haupt-, in gemeinnützigen Kenntnissen und Zeichnen als Nebenfächern nach den genau vorgeschriebenen Lehrmitteln unterrichtet wird (täglich 11 St. Unterricht und Uebungen). Die Schulseminaristen wohnen im Seminargebäude, Israeliten außerhalb. Das Seminar hat einen Inspector mit 800—1200 fl. Besoldung [die Gehaltverhältnisse sind

neuerdings etwas anders geregelt], geistl. Standes und mit pragm. Rechten, einen Präfecten mit 500—800 fl. Besoldung geistl. Standes, einen zweiten Lehrer mit 400—600 fl. aus dem Lehrerstande, außerdem Gehülfen aus den Schuldienstexspectanten, Monitoren aus den Zöglingen, einen Oekonomen und einen Hausmeister. Mit jedem Seminar ist eine Uebungsschule zu verbinden. Seminarien bestehen 10: in Straubing, Freising, Speier, Kaiserslautern, Bamberg, Altdorf, Eichstädt, Schwabach, Würzburg und Lauingen, mit 13 pragmatisch angestellten Lehrern und 65 Hülfslehrern. Privatschullehrerseminarien giebt es nicht. Zahl der Seminaristen: 1) kath. im I. Cursus 187, im II. Cursus 167, Summa 354; 2) prot. Im I. Curs. 84, im II. Curs. 80, S. 164; S. S. 518, incl. 7 Juden. Ausgabe 89,000 fl. Gegen das Jahr 1832/33 hat die Zahl der Anstalten, Lehrer und Seminaristen zugenommen. Da aber ein gesteigertes Bedürfnis von Hülfslehrern vorhanden ist in Folge der raschen und massenhaften Organisation der Schulen und der Zunahme der Schülerzahl, denn bis zum definitiven Dienst dauert es immer noch 9—10 Jahre, so macht sich ein Mangel an Hülfslehrern, wenn auch nicht an definitiven fühlbar, so daß zeitenweise Schulen wieder zusammengezogen werden mußten. Die Regierungen sorgen mit allen Mitteln für Vermehrung der Candidaten durch Unterstützung der Präparanden, Lehrer und Zöglinge, durch bedeutende Unterstützungen der Seminaristen, deren z. B. im Seminar Schwabach auf 54 Seminaristen im Betrag von 2500 fl. gegeben wurden. Die Stipendien erreichen eine Höhe von 80 fl. Gleichwohl nimmt gerade der natürlichste Zuwachs aus den Lehrerfamilien ab, eine große Zahl der Zöglinge kommt aus dem unvermöglichen kleinen Gewerbsstand. Die Mehrung des Einkommens wird die gewünschte Vermehrung des Personals nicht so rasch bringen, denn es ist eben der Geist in die Leute gefahren, welcher ein Glück sucht und machen will, das man im Lehrerstande niemals findet. — Der Unterricht der Seminarien wird durch 14 Tage Ferien zu Ostern und 6 Wochen im Herbste unterbrochen und schließt mit der Hauptprüfung durch die gleiche Commission wie bei der Aufnahme. Mit der Note I, 1 werden nur einzelne charakterisirt, mit der Note I, 2 $^1/_4$—$^1/_3$ der Candidaten; III, 1 nöthigt zur Wiederholung des Cursus; III, 2 hat Entlassung zur Folge. Die mit Befähigungszeugnis entlassenen Zöglinge heißen Schuldienstexspectanten und können nach 1jähriger Schulpraxis als Schulgehülfen, nach 2 weiteren Jahren als Schulverweser verwendet werden. Alle im Amt stehenden Schullehrer haben an den Fortbildungsanstalten Theil zu nehmen unter der Leitung des Districtsschulinspectors oder eines von K. Regierung ernannten Localschulinspectors. Diese wirken durch Conferenzen (wenigstens 6), schriftliche Arbeiten (von jedem jährlich 4) und deren Kritik, Besprechungen, katechet. und musikal. Uebungen, Bücher, Zeitschriften. Die Protokolle gehen nebst Bericht an die Kreisregierungen. In jeder Districtsschulinspection soll eine kleine Schulbibliothek angelegt werden. Sonstige Vereine bestehen nicht. — Die Anstellungsprüfung erfolgt nach Verlauf von 4 Jahren in der Regel am Sitze des Seminars durch die gleiche Commission, nur daß für die Seminarlehrer auch bewährte Schulinspectoren substituirt werden können; Beförderungsprüfungen bestehen nicht. Nach 9—10jährigem prov. Dienst tritt die Anstellung ein, wenn nicht ein Candidat das Glück hat, eine Patronatsstelle zu erhalten, welche ungefähr $^1/_4$ aller Stellen ausmachen, theils unter Gemeindepatronat (in der Pfalz die meisten Stellen), theils unter dem Patronat der Gutsherren.

Die Anstellung der Lehrer sowie deren Suspension und Entlassung gehört zur Competenz der Kreisregierung; Präsentationsurkunden bedürfen der Regierungsbestätigung. Die Präsentation darf nur auf geprüfte Individuen, für Städte nur auf die mit der Note 1 charakterisirten gerichtet werden. Der Besetzung von combinirten Schul- und Kirchenstellen muß ein Benehmen der Kreisregierung mit den betr. Kirchenstellen vorausgehen, aber die Regierung ist die beschlußfassende und anstellende Behörde, eine Berufung der Kirchenstellen an das Ministerium muß binnen 8 Tagen angezeigt werden. — Die Anstellungstaxe beträgt 10 % der Gesammteinnahme excl. eines etwa auf

der Stelle haftenden Gehülfengehalts. Die Anſtellung erfolgt innerhalb des Regierungsbezirks. Der angeſtellte Lehrer iſt definitiv, aber nur in dem Sinn, daß er nur wegen beſonderer Verſchuldung oder eingetretener Untauglichkeit entfernt werden kann. Die definitive Anſtellung ſchließt keine Dienſtesſtändigkeit in ſich und keine Anſprüche auf die pragmatiſchen Rechte der K. Diener. Das Gehaltsminimum iſt jetzt 250 fl. Die Scala vom 12. Oct. 1832 lautete:

in Städten I. Claſſe mit 2000 Familien	400	fl.
„ „ II. „ m. 500—2000 „	300	„
„ „ III. Cl. u. Märkt. unt. 500 „	250	„
„ Landgemeinden	200	„
Gehülfen, Adſtanten [veraltet = Gehülfen]	150	„

So iſt eine Aufbeſſerung der Gehalte von 200 auf 250 fl. eingetreten, welche in Mittelfranken allein 8149 fl. erfordert. Der Landrath von Mittelfranken hat 1857 eine ſtufenweiſe Gehaltserhöhung nach Maßgabe der Dienſtjahre beantragt, eine Maßregel, welche bereits in einzelnen Städten, wie in Nürnberg, durchgeführt wird. Die faſſionsmäßigen Gehalte bewegen ſich zwiſchen 250 und 400—500 fl., in Städten auch 600 fl. Die vielen Patronatsſtellen hindern ein geregeltes Avancement. Die Steuercongrua beträgt für den Lehrer in der Stadt 400, auf dem Lande 300 fl.; für die geringer Dotirten zahlt die Gemeinde die Haus-, Grund- und Dominicalſteuer [Steuer für grundherrliche Rechte, z. B. Zehenten, Handlöhne]. Unter den Faſſionstiteln findet ſich auch der aus Realitäten, reſp. Gebäuden, und der für ſtändige Nebendienſte (Cantor-, Organiſten-, Meßnerdienſte). Ein erlaubter Nebendienſt iſt noch die Gemeindeſchreiberei, auf welchen ſogar die Schullehrerſeminarien Rückſicht nehmen ſollen. An den Gemeindegründen iſt ihnen ein verhältnismäßiger Antheil eingeräumt. So kommt jetzt durchſchnittlich auf 1 Schulſtelle in B. ein Gehalt von 325 fl. — Da der definitive Dienſt des Lehrers keine pragmatiſchen Rechte in ſich ſchließt, ſo iſt jeder neuanzuſtellende Lehrer oder Verweſer verpflichtet, ſich in die durch Beiträge der Mitglieder und Zuſchüſſe aus Kreisfonds erhaltene Kreisſchullehrer-Wittwen- und Waiſen-Penſionsanſtalt aufnehmen zu laſſen; daraus erhält die Wittwe eines jeden Lehrers 40 fl. jährliche Penſion, in einzelnen Kreiſen mehr, bis zum zurückgelegten 15. Lebensjahr jede einfache Waiſe 8 fl., jede Doppelwaiſe 12 fl. Alimentationsbeitrag. Der Kreis Mittelfranken giebt hiezu 2000 fl. ſtändigen Beitrag, außerdem 2000 fl. zur Unterſtützung dienſtunfähig gewordener Schullehrer, 1600 fl. außerordentl. Unterſtützungen, 500 fl. zu Unterſtützung armer Wittwen, welche keinen Anſpruch auf die Normalpenſion haben, 2144 fl. Penſionen und Alimentationen für Schullehrer, deren Relicten und Waiſen. Aehnlich in den übrigen Kreiſen. — Das Penſionsweſen der Schullehrerrelicten bedürfte einer neuen Bearbeitung und Aufbeſſerung, denn wenn auch die Gemeinden verpflichtet ſind, alles Fehlende zu erſetzen, ſo iſt eben doch der Wille der Gemeinden kein guter und gnädiger Wille. Ein Schullehrerwaiſenhaus, welches die fähigen Waiſen zu Schullehrern bildete, wäre ein rechtes Bedürfnis. Die traurige Ausſicht in die Zukunft der Relicten hält viele vom Schullehrerſtande ab. — Die Regierung iſt befugt, auf Koſten der Betheiligten Gehülfen zu ſetzen; aber ſie kommt mit bedeutenden Zuſchüſſen zu Hülfe (Mittelfranken giebt 7150 fl. für Schulgehülfen). Emeritirte Lehrer beziehen noch von ihrer letzten Stelle Ruhegehalte, zu denen Zuſchüſſe aus Kreisfonds kommen. In der Regel wird den Alten und Kranken ein Gehülfe beigegeben. So bleiben ſie in ihren Bezügen bis an ihr Ende.

Lehrerinnen giebt es faſt nur in der katholiſchen Kirche (Ordensſchweſtern der Mehrzahl nach); von 315 kommen nach v. H. nur 8 auf die proteſtantiſche Kirche; ſie finden hier keinen Boden. In Augsburg z. B. iſt der ganze Mädchenunterricht der kath. deutſchen Schulen in den Händen der Ordensſchweſtern (14 Lehrerinnen), während die prot. Schulen keine Lehrerinnen haben. Innerhalb der kathol. Kirche machen die Inſtitute der engliſchen Fräulein und der armen Schulſchweſtern die größten Erobe-

rungen. Die Verbreitung der letzteren gebietet ein Minist.reſc. v. J. 1852 zu fördern. Oeffentliche Erziehungsanſtalten für Lehrerinnen ſind nicht vorhanden, die Orden beſchäftigen ſich damit. Im Inſtitut der engl. Fräulein zu Augsburg bereiteten ſich 1855/56 24 Mädchen auf Lehrconcurſe vor. — Die Minſt.-Entſchl. v. 31. Jan. 1836 regelt die Privatbildungsweiſe der Lehrerinnen und deren Prüfung für den Dienſt.

B. Höhere Anſtalten für Mädchen.

Die Entſtehung derſelben fällt in B. mit der Entſtehung der Realinſtitute zuſammen, ſie ſind ein Product der Entwicklung des höheren Bürgerthums. Die adeligen Geſchlechter ꝛc. haben das Bedürfnis eines höheren Unterrichts durch das Gouvernantenthum möglichſt zu befriedigen geſucht, das höhere Bürgerthum bedurfte umfaſſendere Anſtalten. Für dieſe war in B. vor andern Stephani thätig, der in Augsburg, Nürnberg, Ansbach höhere Töchterſchulen geſchaffen oder wenigſtens neu organiſirt hat. In Nürnberg iſt bereits i. J. 1804 das Seidel'ſche Privatinſtitut entſtanden. Eine der merkwürdigſten Anſtalten dieſer Art iſt das Stetten'ſche Töchtererziehungsinſtitut in Augsburg, welches nach dem Willen der Stifterin Anna Barbara von Stetten ganz beſonders den Zweck hatte, einer frühverwaiſten Jugend den Verluſt der elterlichen Liebe und Pflege zu erſetzen. Ferner iſt beſonders zu erwähnen die mit dem Diakoniſſenhauſe zu Neuen-Dettelsau unter der Leitung von Pf. Löhe verbundene Mädchenanſtalt, theils wegen ihres kirchlichen Charakters (Einleitung in die Symbole, Lehrbuch im Franzöſiſchen die Bibel und franz. geiſtliche Lieder, deutſche Literatur nach Vilmar, Einführung in das mhd.), theils weil ſie namentlich auch vorzügliche Lehrerinnen für Familien, Schulen, Rettungs- und Kleinkinderbewahranſtalten bildet. Im Jahr 1813 hat in München K. Maximilian eine Erziehungsanſtalt (K. Maximiliansſtift) geſchaffen mit 60 Stellen, von denen 30 Freiſtellen ſein ſollen für Töchter von Offizieren, adeligen Familien und höheren bayeriſchen Staatsdienern vom Collegialrath aufwärts. Die weibliche Erziehungsanſtalt der engliſchen Fräulein zu Bamberg iſt 1829 unter den Auſpicien der K. Regierung (Oberfrankens) eröffnet worden; eine Filialanſtalt wurde 1854 in Nürnberg begründet, welche bereits 110 Schüler zählt, und neben 2 andern Töchterinſtituten mit circa 500 Zöglingen und 30 Lehrindividuen beſteht. Den engl. Fräuleininſtituten wenden die höchſten Stände beſondere Gunſt zu, indem z. B. für die Anſtalten zu Burghauſen, Nymphenburg aus der Cabinetskaſſe Freiplätze bezahlt werden. Auch einige Regierungen laſſen den höhern Anſtalten Unterſtützungen zufließen. Im Ganzen ſind uns 47 klöſterl. Inſtitute der engl. Fräulein, armen Schulſchweſtern, Saleſianerinnen, Dominicanerinnen, Franziscanerinnen, Urſullnerinnen, Frauen v. guten Hirten mit 274 Lehrindividuen und 1724 Schülerinnen bekannt, außerdem 56 nicht klöſterliche Anſtalten zu München, Mühldorf in Oberbayern; zu Frankenthal, Kaiſerslautern, Speier, Zweibrücken in der Pfalz; zu Erlangen, Ansbach, Fürth, Nürnberg in Mittelfranken, zu Regensburg, Pielenhofen in der Oberpfalz; zu Würzburg, Kitzingen, Schweinfurt in Unterfranken; zu Augsburg, Lautrach, Kempten, Nördlingen in Schwaben mit 346 Lehrindividuen und 2472 Schülerinnen, ſo daß in Summa 4196 Töchter in höheren Anſtalten unterrichtet werden. Dieſe ſind ebenſo, wie die öffentlichen Lehranſtalten der öffentlichen Aufſicht und Leitung unterworfen, ſtehen unter den Stadtſchulcommiſſionen (Diſtrictsſchulinſpectionen) und legen durch öffentliche Prüfungen Zeugnis von ihrem Wirken ab; auch von den Regierungen werden ſie durch Prüfungscommiſſäre viſitirt. Wo der Geiſt einer geſunden Frömmigkeit und edler, deutſcher Sitte dieſe Anſtalten durchweht, welche einen großen Theil der künftigen Mütter der gebildeteren Stände erziehen, da ſind ſie ein ſehr wohlthätiges Element in der Kette der Bildungsanſtalten; wo aber Gewinnſucht ſie ins Leben riefe, Eitelkeit der Eltern, die über ihren Stand hinaus wollen, ſie bevölkerte, häuslicher Sinn und Luſt an denjenigen Beſchäftigungen, welche in dem künftigen Lebenskreiſe der Mädchen für ſie die wichtigſten ſein werden, in ihnen ertödtet und dagegen vorzugsweiſe diejenigen Dinge gepflegt würden, mit denen man die Unkundigen beſticht und andern, vielleicht ſolideren Schulen den Rang abläuft,

da wären ſie ein Gift im Volksleben. — Die vor uns liegenden Proſpecte und Jahresberichte der bedeutendſten Inſtitute B. geben zu nachſtehenden Bemerkungen Veranlaſſung. Die größte Zahl der Unterrichtsſtunden beträgt 41, während ſie da, wo ein der geſunden Entwicklung des Leibes günſtigeres Maß eingehalten wird, von 28 zu 34 Stunden emporſteigt. Dieſe vertheilen ſich auf Religion, deutſche Sprache, Literatur, Rechnen, Geographie, Geſchichte (incl. Mythologie), Naturlehre, Kalligraphie, franz., engl., italieniſche Sprache, Singen, Zeichnen, Handarbeiten, Tanz. — Das größte Stundenmaß wird überall der franz. Sprache zugemeſſen, wie wir hoffen, nur aus dem Grunde, weil das Erlernen einer fremden Sprache viel Zeitaufwand erfordert. Mit Freuden lieſt man in einem Jahresbericht: „Es iſt vor allem die Mutterſprache, in welcher das Kind ſo weit herangebildet werden ſoll, daß es im Stande iſt, ſich über dasjenige, was in ſeinem Lebenskreis liegt, mündlich und ſchriftlich klar, deutlich und beſtimmt auszudrücken, die fremde Sprache ſoll nicht ein affectirtes Geplauder und eitles Welſchthum unterſtützen, ſondern an ihrem Idiom der Bau der Mutterſprache von dem Kinde mit lebendigerem Intereſſe verfolgt werden.“ — Nicht bloß Sprechen, ſondern Sprache! Unter dieſer Vorausſetzung ſoll die fremde Sprache die höhere Anſtalt der Töchter charakteriſiren. Wenn aber, abgeſehen von der Converſation, die fremden Sprachen 12—15 Stunden in Anſpruch nehmen, die Umgangsſprache des Inſtituts die franz. iſt, ſo findet da ein ſolches Ueberwiegen des fremden Elements in der eigentlichen Bildungsperiode ſtatt, daß das deutſche Element unterliegen muß. Solche Bildungsanſtalten verdienen nicht auf deutſchem Grund und Boden zu ſtehen. Literatur charakteriſirt ebenfalls die höheren Lehranſtalten für die Töchter, die einen bieten auch littérature, andere vermeiden weiſe den Namen Literatur, Literaturgeſchichte und begreifen die Sache unter der deutſchen Sprache. Sie machen die Töchter mit den Erzeugniſſen der beſten Schriftſteller, z. B. Shakeſpeares Kaufmann von Venedig, König Johann, Göthes Götz, Schillers Tell, Herders Cid, Tegners Frithioſſage, Verſchiedenem von Platen, W. von Humboldt, Novalis, Schleiermacher u. A. vertraut. Andere legen Chreſtomathien, namentlich die von Lüben und Nacke zu Grunde. Der Grundſatz: „keine Literaturgeſchichte“ iſt gewiß der allein richtige, aber durch Mittheilung des Beſten aus der Literatur den Geſchmack zu läutern, iſt für die höhere Bildung der Töchter nothwendig, damit ſie nicht in Gefahr kommen, an den Leihbibliothekar als Führer für dieſes Gebiet zu gerathen. Die Geſchichte iſt allgemeine, umfaſſender als die der Volksſchulen (Geſchichten), und begreift die Geſchichte der gebildeten Völker der alten und neuen Zeit. Bayr. Geſchichte findet nach der neueſten Inſtruction über Geſchichtsunterricht auch in den Töchterſchulen beſondere Berückſichtigung. So allgemein als die Geſchichte erſcheint auch die Geographie auf den Lehrplänen, desgleichen Naturgeſchichte und Naturlehre unter verſchiedenen, zum Theil zu vornehmen Namen. Hie und da vermißt man als öffentlichen Lehrgegenſtand das Singen, das doch obligat ſein ſollte. Zeichnen berückſichtigt beſonders Blumen- und Landſchaftszeichnen mit dem praktiſchen Zweck, die Handarbeiten zu unterſtützen. Dieſe füllen überall viele Stunden aus, 6—9, und werden überall zur Converſation in den fremden Sprachen, auch zum Leſen, hie und da auch zur Geſchichte (wohl nur anekdotenmäßiger Behandlung) benützt. Sie umfaſſen Stricken, Nähen, Häckeln, Sticken, Uebungen in verſchiedenen Modearbeiten, künſtl. Stoppen. Da und dort wird vorzügliches Gewicht auf die unbedingt nothwendigen weiblichen Arbeiten gelegt, andere benützen gerade die Zeit vor Weihnachten für die minder nothwendigen. Was das Lehrerperſonal betrifft, ſo werden, ausgenommen in den Ordensinſtituten, Religion, deutſche Sprache, Geſchichte, Naturgeſchichte, deutſche Literatur in der Regel Lehrern zugewieſen, Rechnen, Kalligraphie, Zeichnen, fremde Sprachen wechſeln zwiſchen männlichem und weiblichem Lehrperſonal, doch ſind die fremden Sprachen vorherrſchend in weiblichen Händen. In den Klöſtern fungiren in weit überwiegender Zahl Lehrerinnen; auf 27 klöſterliche Inſtitute kommen nur 11 Lehrer und 194 Lehrerinnen. Die Klöſter ſorgen deswegen auch für Lehrerinnenbildung; die nichtklöſterlichen Lehrerinnen haben ſich in

der Regel in den Penſionaten der Schweiz ausgebildet, oder ſind beſonders aus dem Canton Neuenburg herübergewandert. — Die Inſtitute nehmen bald vom 6., vom 10., bald erſt vom 13. Jahre an auf; die armen Schulſchweſtern beginnen ihre Wirkſamkeit ſchon im 3. J. Die Mehrzahl erzieht bis ins 16., nur einige bis ins 17., 18. J. Die oberſten Claſſen entvölkern ſich in der Regel bis auf $^3/_4$, ja die Hälfte. Die Penſionsbeträge ſteigen von 80—400, Nebenausgaben nicht eingerechnet, das Unterrichtshonorar für die Externen von monatlich 1—10 fl. Zu geringe Anſätze dürften verboten ſein, weil ſonſt leicht der Volksſchule die ſolideſten Kräfte entzogen werden.

C. Die rettenden Anſtalten in B. ſtehen, ſo weit es ihnen beliebt, unter dem Schutze des St. Johannisvereins, geſtiftet im Jahr 1853 den 25. Dec. von Sr. Maj. d. König Max II. für freiwillige Armenpflege zur Concentration aller Thätigkeit und aller Anſtalten, 754 Vereine und 114,643 Vereinsmitglieder umfaſſend, über ein Vermögen von 1,215,050 fl. (rentirendes und nicht rentirendes) und über eine ſtändige und unſtändige Einnahme von 758,019 fl. verfügend. Die erziehenden rettenden Anſtalten für die Jugend wirken vom 1—13. J. und zwar vom 1—2. durch Krippenanſtalten, vom 3—6. durch Kleinkinderbewahranſtalten, vom 6—13. durch Rettungshäuſer. Krippenanſtalten zu München, zu Fürth, nehmen ehelich geborene Kinder in Wohnung und Pflege bis zum 2. J. — Kleinkinderbewahranſtalten beſtanden im Jahr 1851/52 91 mit 96 Lehrerinnen und 6796 Schülern mit einer Einnahme von 51,753 fl. (im Jahr 1833/34 nur 8 Anſtalten mit 17 Lehrerinnen und 515 Schülern), beſonders in den Städten, da ſie auf dem Lande nur da gedeihen wollen, wo adelige Gutsherren und ausnahmsweiſe reiche Fabrikanten ſie unterſtützen; ſie ſtehen wie die Schulen unter der Aufſicht der Schulbehörden. Die erſten allgemeinen Beſtimmungen datiren vom Jahr 1839 und wollen alles ſchulmäßige, der Schule vorgreifende und darum die Kinder vorzeitig angreifende Treiben daraus entfernt wiſſen. Confeſſionell gemiſchte Anſtalten dürfen beſtehen, aber die katholiſchen Kinder ſollen katholiſch, die proteſtantiſchen proteſtantiſch beten lernen von einer Perſon, eine ſchwierige Aufgabe. — Die Rettungshäuſer nehmen fortwährend zu. Wir finden deren 8 (darunter 1 proteſt.) in Oberbayern, 1 in Niederbayern, 6 (2 proteſt.) in der Pfalz, 2 in der Oberpfalz, 6 (5 proteſt.) in Oberfranken, 7 (5 proteſt. 1 gemiſcht) in Mittelfranken, 4 (2 proteſt.) in Unterfranken, 7 (3 proteſt.) in Schwaben. Die älteſten proteſt. Anſtalten ſind das Nürnberger Rettungshaus, begründet 1824 durch Dr. Dittmar und Prof. K. v. Raumer, beſonders unterſtützt durch den Marktsvorſteher Platner, und faſt zu gleicher Zeit durch den ſel. Prof. Kraft gegründet eine Rettungsanſtalt für Mädchen in Erlangen, deren Fortſetzung die Anſtalt zu Puckenhof iſt. Die meiſten ſetzen ſich zum Ziel, Dienſtboten heranzuziehen, und beſchäftigen die Zöglinge hauptſächlich mit häuslichen, Feld- und Gartenarbeiten, Spulen, Stricken und Nähen, wohl auch Strohflechten u. dgl. Das Koſtgeld für ein Kind beträgt 40—60 fl. Die Anſtalten erhalten ſich wie überall durch freiwillige Beiträge, durch milde Gaben des St. Johannisvereins, (4600 fl. i. J. 1855/56), durch Zuſchüſſe aus Kreisfonds (zur Unterſtützung der Privatthätigkeit, die in keiner Weiſe beengt werden ſoll). Die Schulen der Rettungsanſtalten, ſofern die Kinder nicht in die Ortsſchulen geſchickt werden, ſind der Viſitation unterworfen, ohne daß jedoch in ihre innere Einrichtung eingegriffen würde. Die Jahre 1853, 54, 55 haben eine große Anzahl dieſer Anſtalten hervorgebracht, gewiß nicht ohne den Einfluß des St. Johannisvereins. Die Puckenhofer Blätter ſind als Centralorgan der evangeliſchen Rettungsanſtalten und der freiwilligen Armenpflege zu betrachten. Der Jahrg. 1856 beſonders liefert ausführlichere Berichte über die Rettungsanſtalten. Auch Conferenzen wurden zur Beförderung derſelben in den letzten Jahren in Bamberg abgehalten, zu denen ſich Inſpectoren und Hausväter einfanden. — Für ganz krüppelhafte Kinder beſteht zu München ein zur Staatsanſtalt erhobenes Inſtitut; 1852 zählte es 15 Schüler in 2 Curſen mit 3 Lehrern und unterhielt ſie mit einer Einnahme von 5,321 fl. 32 kr. — Taubſtummenanſtalten finden ſich in einem jeden Kreis und

zwar zu München die K. Central-Taubſtummenanſtalt, Kreisanſtalten zu Straubing, Frankenthal, Regensburg, Baireuth, Bamberg, Würzburg, Augsburg, Dillingen, 9 Anſtalten mit 21 Lehrern, 19 Hülfsperſonen, 226 Zöglingen und einer Einnahme von 33,424 fl. von Stiftungen, Gemeinden, dem Staate und von Privaten. An den Schullehrerſeminarien ſind Einrichtungen zur Erlernung des Taubſtummenunterrichts getroffen. Eine ſtädtiſche Anſtalt beſteht zu Nürnberg mit einem Stammvermögen von 17,870 fl. Die Graſer'ſche Methode des Taubſtummenunterrichts iſt am meiſten im Gebrauch. In der Centralanſtalt zu München werden Zöglinge, die nicht blödſinnig ſind, zwiſchen dem 7. und 12. Jahre aufgenommen, Koſtzöglinge des erſten Tiſches bezahlen jährlich 150 fl., des zweiten Tiſches 125 fl. Dauer des Unterrichts: 6 Jahre, ſpäteſtens bis zum 18. Jahr. Von den 50 Zöglingen ſind 37 unentgeltlich aufgenommen. — Vorzügliches leiſtet die K. Blinden-Erziehungs- und Beſchäftigungsanſtalt zu München mit 7 Lehrern und 12 Hülfsperſonen, 66 Zöglingen und einer Einnahme von 14,784 fl. Von 66 Zöglingen zahlen nur 8 theilweiſe, alle andern haben Freiplätze. Weitere Anſtalten beſtehen zu Würzburg, Nürnberg. Die Kinder erhalten den Volksſchulunterricht, werden in weiblichen Handarbeiten, als Filet- und Strumpfſtricken, und in techniſchen Arbeiten, Stroh- und Weidengeflechten, unterrichtet. In B. giebt es c. 400 blinde ſchulpflichtige Kinder. — Die armen Waiſen ſtehen unter der Pflege des Armenpflegſchaftsraths und reſp. der Gemeinde, welche für ihre Erziehung und weiteres Unterkommen zu ſorgen hat. Die Waiſenanſtalten in den ehemaligen Fürſtenthümern Bayreuth und Ansbach geben jetzt nur noch Pfründen für Kinder vom 8. bis zum noch nicht erreichten 14. Lebensjahre und zwar nur ſolchen, welche ganz arm ſind und vermögliche allmentationspflichtige Verwandte nicht beſitzen. Dieſe Pfründen zu verſchaffen iſt Sache des Armenpflegſchaftsraths. Die Waiſen ſollen bei ordentlichen Familien untergebracht werden auf Koſten der Gemeinden oder Stiftungen, wie ſie im Bayreuth-Ansbachiſchen beſtehen. Letztere haben ihre Zuflüſſe auch aus jährlichen Kirchencollecten innerhalb des ehemaligen Territoriums. Die Waiſenhäuſer, inſofern ſie auf Privatſtiftungen in einzelnen Städten oder Gemeinden gegründet ſind, beſtehen fortwährend beſonders in den früheren Reichsſtädten, z. B. Augsburg, Nürnberg, Nördlingen; Waiſenhäuſer als ſtädtiſche Anſtalten beſtehen in circa 32 Städten. Eine der älteſten Anſtalten dieſer Art iſt die ſogenannte Waiſen- oder Findelſchule zu Nürnberg, deren ſchon i. J. 1365 Erwähnung geſchieht, auf die in neuerer Zeit der Buchhändler Dr. Fr. Campe beſonders fördernd eingewirkt hat. Eine ausdrückliche Erwähnung verdient das allgemeine Pfarrwaiſenhaus zu Windsbach, welches ſeit 1837 im Segen beſteht. Der Stifter des Waiſenhauſes, Ch. Ph. Brandt († 9. Jan. 1857) hat dieſes Glaubenswerk mit einem Capital von 35 kr. angefangen. Jetzt beherbergt die Anſtalt circa 60 Schüler, welche von 5 Lehrern den Unterricht der lat. Schulen empfangen. Für nicht verwaiſte Pfarrersſöhne beträgt das Koſtgeld 100 fl., für Söhne von Eltern weltlichen Standes 150 fl. — Die hausmeiſterliche Behandlung der Waiſenkinder, ſtatt einer hausväterlichen, hat den Segen dieſer Inſtitute an vielen Orten gehemmt und darum die Vertheilung in Familien als wünſchenswerther erſcheinen laſſen. Eine genaue Erhebung aller Anſtalten für Unglückliche und Verwahrloſte in B. iſt gegenwärtig angeordnet und wird wohl das ſtat. Werk von Hermann bereichern, welches als Hauptquelle jedermann zugänglich iſt.

J. D. Klemm.

D. Die Gelehrtenſchulen in Bayern.

Die gelehrte Bildung iſt in Bayern, wie anderwärts, in der erſten Hälfte des Mittelalters ausſchließlich durch geiſtliche Anſtalten gepflegt worden, theils durch die Kathedral- oder Domſchulen, unter denen Freiſing am früheſten blühte, dann namentlich Augsburg, theils durch die zahlreichen Kloſterſchulen der Benedictiner, unter denen ſich am früheſten Chiemſee, Benedictbeuern, Weſſobrunn, weiterhin vorzüglich St. Emmeram in Regensburg, Niederalteich, Tegernſee, Weihenſtephan und Scheyern auszeichneten (vgl. d. Art. „Benedictiner"). Oeffentliche Schulen entſtehen zuerſt unter den Wittels-

bacher Herzogen: die erste ist die Stadtschule zu München 1239. H. Ludwig der Reiche stiftet 1472 die Universität Ingolstadt: 1549 werden die ersten Jesuiten dahin berufen, 1559 denselben die Schulen in München übergeben, allmählich giengen alle öffentlichen kathol. Bildungsanstalten in die Hände der Jesuiten über. Die Klosterschulen der Benedictiner suchten mit ihnen zu wetteifern: 1684 bildeten 29 Klöster eine Congregation, deren Hauptzweck Wissenschaft und Unterricht war; Gymnasien übernahmen sie nur in Salzburg (1623 zur Universität erhoben) und 1708 in Freising; im Kloster Ettal wurde 1711 eine Ritterakademie, collegium nobilium gegründet; evangelische Gelehrtenschulen entstanden in den Reichsstädten, wie Nürnberg (vgl. über die Mitwirkung Melanchthon's Raumer Gesch. d. Päd. I, S. 199), Augsburg, Regensburg, Schweinfurt und in den brandenburgischen Markgrafschaften Ansbach und Baireuth die Schulen zu Ansbach, Kl. Hellsbronn, Hof, Neustadt a. d. Aisch. Bei der Aufhebung des Jesuitenordens (1773) hatte Kurfürst Max. III. den größten Theil der Güter desselben zu einem Fond für die Schulen bestimmt, Karl Theodor aber verwendete sie zur Stiftung einer bayerischen Zunge des Malteserordens; die Gymnasien wurden mit Lehrern aus den Klöstern besetzt, 1803 bei der Aufhebung der Klöster mit Weltgeistlichen und Laien. Die Geschichte eines großen Theiles der Gymnasien ist in neuerer Zeit in Programmen beschrieben: Uebersichten über die bayerischen Schulen überhaupt geben die beiden Programme von Wagner, Regensburg 1839, und Krieger, Straubing 1852.

Der erste Schulplan für die im heutigen Kgr. Bayern vereinigten Provinzen erschien in dem von Niethammer ausgearbeiteten „Allgemeinen Normativ" von 1808, streng auf das humanist. Princip gegründet, im Gegensatz gegen den realistischen Wismayr'schen von 1804. Der erstere gliedert die sämmtlichen Studienanstalten in I. Universitäten und diesen parallel die Lyceen, II a. Gymnasium, diesem parallel b. das Realinstitut, III a. Progymnasium, b. Realschule, IV. als Vorbereitung zu beiden Zweigen die Primärschule. Die letztere begreift in 2 Classen das 8.—12. Lebensjahr, das Progymnasium das 12.—14., das Gymnasium das 14.—18. Jahr. In IV soll eine vollständige Fertigkeit in der grammat. Technik der latein. und deutschen Sprache erlangt werden, damit in III a das Hauptgewicht auf die griechische Grammatik gelegt werden könne, für II a wird die Beschäftigung mit den gelehrten Sprachstudien und der Einleitung in das speculative Studium der Ideen (1810 bezeichnet als praktische Elementarübungen des specul. Denkens) vorgezeichnet. Auf allen drei Stufen II—IV betragen die wissenschaftl. Lehrstunden 26, von denen in II a die Classlehrer 16 zu geben haben: neben diesen bestehen zwei besondere Gymnasiallehrer, der eine für Mathematik mit Kosmographie und Physiographie, der andere für die philosophischen Wissenschaften, jeder mit 4 Stunden in jeder der 4 Gymnasialclassen. Der letztere sollte in der untersten Classe Religions-, Recht- und Pflichten-Kenntnis lehren, darauf folgen logikalische Uebungen, Einleitung in die Philosophie, endlich in der Oberclasse Einleitung in die Kenntnis des allg. Zusammenhangs der Wissenschaften, oder wo diese Stufenfolge die Forderung zu hoch zu stellen scheine, Logik, Kosmologie, natürliche Theologie, Psychologie, die ethischen und rechtlichen Begriffe, endlich philosoph. Encyklopädie. Erst 1810 wurde der Religionsunterricht, der dem Lehrer der philosoph. Vorbereitungsstudien verblieb, auf alle 4 Classen des Gymnasiums ausgedehnt. — Für den Gang des Sprachunterrichts sind in den einzelnen Classen nicht nur die latein. und griech. Schriftsteller (wobei von der heutigen Praxis namentlich das abweicht, daß in der Untermittelclasse Homerische Hymnen, Bion, Moschus, Batrachomyom., und erst in der Obermittelclasse Ilias und Odyssee stehen), sondern auch eine Reihenfolge der deutschen Autoren festgesetzt. In der Geschichte fällt ein erster genereller Cursus in die Primärschule und Progymnasium, nach Jahrescursen abwechselnd mit Geographie, im Gymnasium 1. Cl. vergleichende alte und neue Geographie, 2. Cl. Mythologie und Archäologie, und erst in 3. und 4. der zweite specielle Cursus der Geschichte.

Die philosoph. Vorbereitungsstudien wurden 1816 aufgegeben; zugleich nicht bloß

der Fachlehrer für Philoſophie, ſondern auch der für Mathematik aufgehoben; Religion und Mathematik ſollten von den ordentlichen Claſſenlehrern übernommen werden, doch ſollte zu dieſem Zweck eine wechſelſeitige Aushülfe der Profeſſoren ſtattfinden können. Die Schulordnung von 1824, welche die zwei Progymnaſial- und vier Gymnaſialclaſſen in ein Gymnaſium mit 5 Claſſen vereinigte, zwiſchen das Gymnaſium und die Univerſität aber als obligatoriſch eine Lycealclaſſe ſtellte, übertrug dem Lycealprofeſſor der Mathematik zugleich dieſen Unterricht für die 3 oberen Claſſen des Gymnaſiums und beſchränkte die Fähigkeit zum Religionsunterricht auf Lehrer geiſtlichen Standes. Die Schulordnung von 1830 (welcher der von Thierſch 1829 ausgearbeitete, aber ſofort vom Miniſterium wieder zurückgenommene und modificirte Schulplan zu Grunde lag*) ſtellte eine eigene Profeſſur für die Mathematik am Gymnaſium wieder her, resp. beließ den Mathematikprof. der aufgehobenen Lycealclaſſe, die eben in die Oberclaſſe des Gymnaſiums übergieng. Was die übrigen Schwankungen in den verſchiedenen Schulordnungen und Generalreſcripten von 1824, 1830, 1834, 1836, 1838 bis zur neueſten revidirten Ordnung der latein. Schulen und der Gymnaſien im Königr. Bayern, München 1854 (K. Centralſchulbücherverlag) betrifft, ſo giebt das Buch von C. L. Roth „das Gymnaſial-Schulweſen in B. zwiſchen den Jahren 1824 und 1843" reiche Auskunft; Einzelnes wird im Folgenden gelegentlich ſeine Stelle finden. Die wichtigſten Verordnungen ſeit Anfang des Jahrhunderts giebt die Verordn.-Sammlung von Döllinger Bd. IX, Th. II. Der humaniſtiſche Standpunct iſt in den Schulplänen beibehalten worden: der von 1824 benennt als Aufgabe des eigentlichen Gymnaſiums „das geſteigerte grammatiſche und das geſammte humaniſt. Studium", der von 1829 „die dem Studium der Wiſſenſchaften ſich widmende Jugend für die Univerſität geiſtig zu ſtärken und gründlich vorzubereiten"; damit ſtimmen die folgenden überein.

Beſtimmungen über Privatſchulen. „Wer einen den öffentl. Unterricht an der Schule oder an dem Gymnaſium erſetzenden Privatunterricht ertheilen will, muß, wenn er nicht dem geiſtlichen Stande angehört, die Prüfung für das Lehramt am Gymnaſium beſtanden haben. Die Errichtung von Privatunterrichts- und Erziehungsanſtalten, die anſtatt der lat. Schule oder des Gymnaſiums dienen ſollen, hängt von der Genehmigung der K. Kreisregierung ab. Dem nächſten Gymnaſialrectorat wird die Aufſicht übertragen." Revid. Ordg von 1854. Privatinſtitute, deren Zweck dem der Gymnaſien entſpräche, giebt es dermalen keine; mit der latein. Schule parallel gehen die latein. Privatſchulen in Münchberg und Thurnau, die Eußner'ſche Erziehungsanſtalt in Würzburg. — Die Gelehrtenſchulen theilen ſich in Gymnaſien und lateiniſche Schulen. Die Lyceen, deren zehn beſtehen, laſſen wir im Folgenden ganz bei Seite, da ſie nicht, wie die Lycealclaſſen von 1824—29 ſollten, eine Uebergangsſtufe zwiſchen Gymnaſium und Univerſität bilden, ſondern hinſichtlich der Lehrgegenſtände auf gleicher Linie mit den Univerſitäten ſtehen; es ſind 3 mit bloß philoſophiſcher Facultät, 7 vollſtändig mit theol. und phil. Facultät, Candidaten 615 im J. 1857; ſie werden meiſt nur von katholiſchen Theologen beſucht. Die Primärſchulen wurden 1816 von den Gymnaſien geſondert als „latein. Vorbereitungsſchulen" und als Localanſtalten erklärt in Bezug auf Lehrergehalte und Realexigenz, welches aber ebenſowenig damals als bei der Wiederholung dieſes Grundſatzes 1824 gegen die Proteſtationen der Gemeinden durchgeführt wurde. An denjenigen latein. Schulen, welche in Städten mit Gymnaſien beſtehen, wurde der Vorſtand der erſteren, genannt Subrector, 1830 unter die Oberaufſicht des Gymnaſialrectors geſtellt, 1833 die Vorſtandſchaft in der Perſon des letzteren vereinigt. Hinſichtlich der Dotirung der Lateinſchulen ſuchte man 1850 eine Ausſcheidung zu treffen zwiſchen denen, die durch ein abſolutes Unterrichtsbedürfnis bedingt ſeien und denen, die ihr Daſein nur örtlichen und gemeindlichen Intereſſen verdanken; allein die Berichte der Kreisregierungen fielen ſo verſchiedenartig aus, daß

*) Vgl. Thierſch über gelehrte Schulen, mit beſonderer Rückſicht auf Bayern.

das Miniſterium dieſen Verſuch zunächſt aufgeben mußte. Gymnaſien, im Ganzen 28, ſind, nach der 1841 durchgeführten confeſſionellen Sonderung, a) katholiſche: München (3), Freiſing, Landshut, Paſſau, Straubing, Metten, Augsburg, Dillingen, Kempten, Neuburg, Amberg, Bamberg, Eichſtädt, Aſchaffenburg, Münnerſtadt, Würzburg, Speyer; b) proteſtantiſche: Augsburg, Ansbach, Erlangen, Nürnberg, Baireuth, Hof, Schweinfurt, Zweibrücken; c) gemiſcht Regensburg. Ein jedes hat 9 ordentliche Lehrer, nämlich 4 Claßlehrer und einen Lehrer der Mathematik für das Gymnaſium und 4 Claßlehrer für die latein. Schule; an einzelnen beſonders überfüllten Anſtalten — gegenwärtig in Baireuth, Augsburg (St. Stephan), Metten, Regensburg und Würzburg — beſtehen Parallelclaſſen mit beſonderen Lehrern*). Außer den 28 mit Gymnaſien verbundenen Lateinſchulen, wozu das mit dem Ludwigs-Gymnaſium in München verbundene Erziehungsinſtitut als beſondere Schule kommt, beſtehen in anderen Orten noch 67 iſolirte Lateinſchulen, gleichfalls nach jenen 3 Kategorieen confeſſionell geſondert. Dieſelben ſind theils vollſtändige mit 4 Claſſen, und zwar 28 mit Gymnaſien verbundene, 34 iſolirte, theils unvollſtändige mit 1—3 Hauptlehrern (ebenfalls 34). Die Schülerzahl ſämmtlicher 96 Lateinſchulen berechnen die „Beitr. zur Statiſtik des K. Bayern von Hermann 1852" auf 7405, nämlich 4795 Katholiken, 2429 Proteſtanten, 177 Juden, 4 Andersgläubige, die der eigentlichen Gymnaſien auf 3529**), nämlich 2689 Katholiken, 798 Proteſtanten, 42 Juden, bei einer Bevölkerung von 4,526,650, wovon über 3 Mill. Katholiken, über 1¼ Mill. Proteſtanten, ungefähr 56000 Juden, 6000 Mennoniten, Wiedertäufer und Griechen. Von den Gymnaſien beſtanden bei der Schlußprüfung jenes Jahres 789 Schüler, 1832 nur 480. Die Summe der auf den 3 Univerſitäten ſtudirenden Inländer wird von H. 1832 auf 2234, 1852 auf 2839 angegeben, woraus ſich im Vergleich mit obiger Differenz in der Zahl der Abiturienten eine entſchiedene Abnahme des Zudrangs zum Studiren ergiebt. Am meiſten geſchieht für den Unterricht durch Mittelſchulen in der Pfalz, die Oberpfalz iſt bei den Studien am ſchwächſten vertreten. Die höheren Stände ſchicken ihre Söhne durchgehends in die Gelehrtenſchulen, der höhere Bürgerſtand überwiegend; in den kathol. Landestheilen kommt ein guter Theil der Schüler aus dem niederen Bauernſtande. Etwa ⅓ der Abiturienten des Gymnaſiums geht zu ſolchen Zweigen des Staatsdienſtes über, welche keine akademiſchen Studien erfordern, von der latein. Schule etwa ein ſtarkes Drittel zu Gewerben. Im allgemeinen hat man in den letzten Jahren in Folge größerer Strenge bei der Verſetzung bei manchen (kathol.) Anſtalten eine auffallende Minderung der Schülerzahl beobachtet.

Die Einnahmen für die Gymnaſien und Lateinſchulen berechnen ſich nach den Tabellen von H. (in runder Summe)

aus dem Fundations-Vermögen auf	67094 fl.
aus Schulgeldern	38659 „
von Gemeinden	29918 „
von Stiftungen	44504 „
vom Staate	279191 „
Summa (mit Hinzurechnung von 3 fl. in Kreuzern) . .	459369 fl.

*) Statt der früher angenommenen Normalzahl von 40 Schülern heißt es jetzt in der Rev. Ordg: Haben ſich für eine Claſſe mehr als 50 Schüler gemeldet, ſo wird dem Lehrer ein Aushülfslehrer beigegeben, oder die Claſſe in Parallelcurſe getrennt.

**) Nach der N. Münchner Zeitung beträgt dieſe Zahl im J. 1857 nur noch 2419, die Schülerzahl der 28 Gymnaſien mit Einſchluß der dazu gehörigen Lateinſchulen im J. 1849: 8259, im J. 1853: 8239, i. J. 1857: 6511. „Nur an wenigen Anſtalten iſt ein Zuwachs bemerkbar, die allermeiſten haben abgenommen, und zwar einige an die 100 und darüber, z. B. Amberg, Bamberg, Landshut, Paſſau, Speyer, beſonders aber Würzburg, Straubing, Dillingen und Regensburg, welches gleich um 279 weniger zählt als vor 4 Jahren." Unter den Kreiſen zeigen die meiſten Reductionen Niederbayern, Schwaben, Oberpfalz und Oberfranken.

Digitized by Google

In dieſe Summe ſind einbegriffen die Beiträge der Standesherrſchaft Pappenheim für die dortige latein. Schule, nicht einbegriffen der Mehrbedarf des Gymnaſiums zu Metten, der von dem dortigen Benedictinerſtifte, und der Geſammtbedarf der latein. Schule zu Scheyern, welcher von der dortigen Benedictiner-Abtei beſtritten wird. In Bluntſchli's Staatswörterbuch wird der Aufwand für die Lateinſchulen mit 154,768 fl., der für die Gymnaſien mit 195,699 fl. angegeben, der Beitrag des Staats zu den erſteren mit 52,209 fl., zu den letzteren mit 120,479 fl. — Ein gleichmäßiges Schulgeld ſuchte man 1816 für die latein. Schulen (höchſtens 4 fl. jährlich), 1824 für die Gymnaſien mit 20 fl. jährlich feſtzuſetzen: dieſe Gleichheit hat ſich nie durchführen laſſen, und gegenwärtig ſchwankt das Schulgeld zwiſchen 1 fl. 12 kr. als Minimum und 18 fl. jährlich als Maximum. Im März 1824 wurde decretirt, daß nur ein Platz im erſten Drittheil als hinlänglicher Beweis der Würdigkeit (neben der Dürftigkeit) für die Befreiung vom Schulgelde anzunehmen ſei, im Oct. 1824 ein Platz in den zwei erſten Drittheilen einer Claſſe; ſpäter iſt das nicht wiederholt, mithin die Entſcheidung der Würdigkeit einfach dem Lehrerrath jeder Anſtalt überlaſſen worden. Bücherſtipendien beſtehen vereinzelt: öffentliche Freitiſche wohl nur in der Form der Seminare und Alumneen.

Mit den betreffenden öffentlichen Schulen ſind als Erziehungsanſtalten verbunden: katholiſche, die königl. Erziehungsinſtitute in Landshut, Neuburg und Amberg, die für künftige Geiſtliche beſtimmten Knabenſeminare in Freiſing, Paſſau, Aſchaffenburg und Eichſtädt, die Benedictinerinſtitute in München, Augsburg, Scheyern und Metten, das Convictorium im Karmeliterkloſter zu Straubing, das v. Aufſeeßiſche Seminar in Bamberg; proteſtantiſche das Collegium zu St. Anna in Augsburg, das Alumneum in Ansbach und für kirchliche Zwecke die Alumneen in Regensburg und Hof, das Pfarrwaiſenhaus in Windsbach (ſ. oben S. 444).

Vorſchulen, die der lateiniſchen Schule in den latein. Elementen vorarbeiten, den deutſchen Lehrſtoff mit der Volksſchule gemein haben, beſtehen an manchen Orten, aber nur als Privatanſtalten. Combinirung mit Realclaſſen findet ſich namentlich bei den latein. Schulen der Pfalz, von welchen nur zwei keine Realcurſe haben, während im ganzen dieſſeitigen Bayern nur drei latein. Schulen mit Realcurſen verbunden ſind; die Realſchulen haben ſtatt der alten Sprachen: Naturgeſchichte, Geometrie, die Elemente der Phyſik, das Uebrige haben ſie mit den Lateinſchülern gemeinſam. — Eine Uebergangsſtufe zwiſchen Gymnaſien und Univerſität beſtand nur von 1824—29 in der Lyceaiclaſſe. — Die Schülerzahl an den 26 Landwirthſchafts- und Gewerbsſchulen betrug 1852 nach Hermann 2549, alſo nicht ganz $^1/_4$ im Vergleich mit den Gelehrtenſchulen; die Zahl der männlichen (Werktags-) Schüler in den deutſchen Schulen 284,788, ſo daß alſo etwa auf 26 männliche Volksſchüler ein Schüler der Gelehrtenſchule kommt.

Die unmittelbare Leitung der iſolirten Lateinſchulen ſteht den Subrectoren, die der vollſtändigen Studienanſtalten den Gymnaſialrectoren zu. Rector und beziehungsweiſe Subrector iſt einer der ordentlichen Lehrer der beiden oberen Claſſen. Die collegiale Vorſtandſchaft, 1808 eingeführt, wonach dem Rector zwei von dem Profeſſorencollegium auf je zwei Jahre gewählte Rectoratsaſſeſſoren beigegeben waren, wurde 1829 aufgehoben: die damals eingeführten Ortsſcholarchate, welche gewiſſermaßen eine Vermittlung mit dem Publicum bilden ſollten, ſind, nachdem ſie meiſtentheils ſchon länger ohne Wirkſamkeit geweſen, in der Revid. Ordnung v. 1854 aufgegeben. Die aus Beſorgnis vor politiſchen Verirrungen 1833 eingeſetzten, und „mit den ausgedehnteſten Vollmachten in Bezug auf all dasjenige, was die Disciplin betrifft" verſehenen Regierungscommiſſäre (der Stadtcommiſſär, Landrichter oder Herrſchaftsrichter des Ortes) wurden gleichfalls 1854 aufgehoben. Der Rector hat ſomit jetzt nur den Lehrerrath zur Seite, mit welchem er den Gang des Unterrichts beräth und welcher in Bezug auf Promotion der Schüler und auf Behandlung ſchwerer Disciplinarfälle entſcheidet: der höchſte Strafgrad, die Exclusion von ſämmtlichen Anſtalten, wird auf Antrag des Lehrerrathes von der k. Kreisregierung verfügt. Die iſolirten Lateinſchulen ſind dem Rector eines der nächſten

Gymnasien zur Oberleitung zugewiesen. Die Oberaufsicht über sämmtliche Studienanstalten eines Kreises übt die k. Kreisregierung aus. Die bei dieser Behörde angestellten besonderen Schulräthe hörten 1825 auf; 1832 wurden die Kreisscholarchate eingeführt, eine Function, zu welcher Rectoren, Professoren und Schulinspectoren gewählt wurden, und welche außer der Berathung der Regierung auch in Visitation der Gelehrtenschulen bestehen sollte. Doch ist diese factisch nur bei den isolirten Lateinschulen ausgeführt und neuerdings scheint das Institut der Kreisscholarchate nur noch für die Volksschule fortzubestehen, so daß also technische Räthe für die Gelehrtenschule bei der Kreisregierung so gut als nicht bestehen; bei der obersten Behörde pflegt einer der Räthe ein Mann vom Fache zu sein. Ein eigenes Ministerium für Kirchen- und Schulangelegenheiten wurde (an die Stelle des 1825 geschaffenen obersten Kirchen- und Schulraths, einer Section des Ministeriums des Innern) zuerst 1847 gegründet, dieses Portefeuille aber nach einander verschiedenen anderen Ministern zugleich mit einem andern übertragen, endlich 1848 mit einem eigenen Minister besetzt. Die Geschäftseintheilung bei den Ministerialräthen ist wohl keine feststehende. Die Bestimmung des II. Anh. zur II. Verfassungsbeilage, daß die protest. Schulangelegenheiten durch einen protest. Oberstudienrath, die kathol. durch einen kathol. zu bearbeiten seien, ist von jeher nicht auf die Gymnasien, sondern nur auf die Volksschulen bezogen worden; so daß also das Referat über die sämmtlichen Gymnasien dermalen vorzugsweise einem kathol. Ministerialrath übertragen ist, wie es früher auch ebenso in den Händen eines protest. Oberstudienrathes war. Dasselbe gilt für das Referat bei den Kreisregierungen.

Das normale Alter zum Eintritt in die unterste Classe ist das vollendete 10. Jahr, der Aufenthalt in einer Classe ein Jahr, also das Normalalter bei dem Uebergang zur Universität 18 Jahre. Von dem Eintretenden wird verlangt die Kenntnis des entsprechenden Lehrstoffs der deutschen Schule, der einfachen Rechnungsarten und der latein. Declinationen. Die Promotion in eine höhere Classe wird jährlich einmal im Herbste vorgenommen nach dem Urtheil des Lehrerraths: wer nach zweijährigem Besuche einer Classe sich nicht zum Aufsteigen befähigt, wird von der Anstalt entfernt, ebenso wer eine Classe repetirt hat und die nächst höhere wieder repetiren müßte. Die im Jahr 1834 getroffene, übrigens nicht überall durchgeführte Anordnung, daß je zwei Classenlehrer mit einander wechseln sollten, so daß also ein Lehrer seine Schüler immer durch zwei Classen fortführte, ist in der Revid. Ordg v. 1854 aufgegeben.

Die Stundenzahl, welche 1834 in allen Classen auf 22 beschränkt wurde aus Besorgnis, die Schüler zu überbürden (vgl. Roth, S. 49), ist in der Rev. Ordg für die latein. Schule auf 22 belassen, für das Gymnasium doch auf 24 erhöht worden. Die Stunden sind also vertheilt:

	Lat. Schule.				Gymnasium.			
	I.	II.	III.	IV.	I.	II.	III.	IV.
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2
Latein	10	10	8	8	7	7	6	6
Griechisch	—	—	5	5	6	6	5	5
Deutsch	3	3	2	2	2	2	2	2
Französisch	—	—	—	—	2	2	2	2
Arithmetik (im Gymn. Mathem.)	3	3	2	2	3	3	3	3
Geographie	2	2	1	1	—	—	—	—
Geschichte	—	—	2	2	2	2	2	2
Physik	—	—	—	—	—	—	2	2
Kalligraphie	2	2	—	—	—	—	—	—
Summa	22	22	22	22	24	24	24	24

Diese Gegenstände sind obligatorisch: facultativ Hebräisch, Gesang, Zeichnen, Turnen und Schwimmen; an einzelnen Anstalten wird auch Englisch, Italienisch, Ste-

nographie und Instrumentalmusik gelehrt. Doch wird auch für die Nebenfächer festgesetzt, daß ein Austritt während des Semesters nicht gestattet werde.

In Betreff der Lehrbücher unterliegt der Religionsunterricht der allgemeinen Bestimmung, nach welcher für die Religion, für die Sprachen, die Poetik und Rhetorik, die deutsche Literaturgeschichte, die Mathematik und Physik, die Geschichte und Geographie, die nöthigen Lehr- und Lesebücher, Uebersetzungsbücher und sonstige Hülfsmittel vom Ministerium bezeichnet, für jede Sparte aber eine Auswahl aus mehreren Werken gestattet wird. Der Lehrerrath einer jeden Anstalt hat die aus den bezeichneten Büchern getroffene Wahl anzuzeigen und muß fünf Jahre an den gewählten Büchern festhalten.

Der Religionsunterricht wird von Geistlichen oder von Lehrern geistlichen Standes ertheilt; das Oberaufsichtsrecht üben die kirchlichen Behörden aus. Für den Religionsunterricht der kathol. und protest. Schüler ist an allen Anstalten vom Staate gesorgt, nicht aber für den jüdischen. Jeder Schultag beginnt mit einer Andachtsübung, welche für die kathol. Schüler im Besuche der hl. Messe, für die protest. in einem Morgengebete (ohne Bibellesen), an einzelnen Anstalten auch mit Gesang besteht. Dabei wurde 1839 die Einschaltung eines Gebetes für den König und die Obrigkeit an jedem Tage befohlen. Uebliche Lehrbücher, bei den Protestanten: Bibl. Gesch. von Zahn, Rauschenbusch, heilige Gesch. von Kurtz, Thomasius Grundlinien; bei den Katholiken: Bibl. Gesch. von Christ. Schmid, gr. Katechis. für sämmtl. Bisth. Bayerns, Lehrb. d. Relig. für d. kath. Gymn. Bayerns. Memorirstoff für die Protestanten: 40 vom Oberconsist. ausgewählte Gesangbuchslieder, Katechismus und Sprüche. Die Schüler, welche den Confirmandenunterricht besuchen, sind deshalb von dem Religionsunterricht in der Schule nicht entbunden. Die kirchlichen Katechisationen werden von den Schülern nicht besucht. Gemeinsame Abendmahlsfeier der Schüler ist meistens eingeführt, aber nicht mit den Lehrern. Die Schüler beider Confessionen sind gehalten, an allen Sonn- und Feiertagen dem Gottesdienste in ihren Kirchen beizuwohnen; und zwar, wie die Revid. Ordnung vorschreibt, unter der Aufsicht der Lehrer ihrer Confession. Bezüglich der Betheiligung der Lehrer am Gottesdienst galt protestantischerseits früher der in dem Generale von 1810 aufgestellte Grundsatz, nach welchem erwartet wurde, daß die Lehrer den Schülern mit gutem Beispiele im Kirchenbesuche vorangehen, gefordert aber nur, daß jeden Sonntag einer der Lehrer nach einem Turnus die Schüler in der Kirche überwache. Nach einer Verordnung von 1850 sollte letzteres aber nicht mehr genügen, sondern wurde streng gefordert, daß jeder Lehrer sich an jedem Sonntag bei dem Gottesdienste einzufinden habe. — Die Verfügungen von 1841 und 1842, wonach einem Schüler, der nicht eine bestimmte Note in Frömmigkeit wie in Religionskenntnissen erworben hätte, das Vorrücken in eine höhere Classe versagt wurde (vgl. Roth, S. 84), sind in der Rev. Ordn. aufgegeben.

Im Lateinischen ist der untersten Classe die Formenlehre, wobei „Wörterfamilien, aber nicht zusammenhangslose Wörter" gelernt werden sollen, der II. und III. die Syntax, der IV. die Wiederholung derselben und die Prosodie und Metrik (daktyl. Versmaße) zugewiesen. Die metrischen Uebungen beschränken sich auf Wiederherstellung aufgelöster Distichen; für das Gymnasium sind gar keine metrischen Uebungen im Schulplan erwähnt, demnach kann der einzelne Lehrer dieselben fortsetzen oder ganz unterlassen. Besondere Grammatikstunden sind für das Gymnasium nicht angeordnet; für die Lectüre sind in der III. lateln. Schule Cornel. Nepos und Phädrus, in der IV. Cäsar's gallischer Krieg oder eine historische Chrestomathie, für die 4 Classen des Gymnasiums mehrere Auctoren zur Auswahl vorgeschrieben, in der Reihenfolge, daß die Historiker den Rednern und Philosophen, die Epiker den Lyrikern und Dramatikern vorangehen: Classe I. Caes. b. g., Curt., Cic. sen., am., Stücke aus Ov. Metam. u. Eleg.; cursorisch Caes. b. g. u. Just.; Cl. II. Liv., Sal., Ov. Fast., Virg. Aen., Stücke aus d. Eleg.; cursor. Curt.; Cl. III. Cic. Reden, epist. sel., Quintil. X, Virg. Bucol., Hor. carm. sel., ad Pis.; cursor. Liv., Sal., Virg. Aen.; Cl. IV. Cic. Reden, rhetor. und philos. Schriften,

Digitized by Google

Senec. epist. und kleinere philos. Schriften, Tac., Hor. Sat. u. Ep., Virg. Georg.; cursor. Liv. u. Cic. Neben der statarischen Lectüre soll auch eine cursorische stattfinden; nie sollen mehr als zwei latein. und zwei griech. Schriftsteller in statarischer Lectüre neben einander in einer Classe gelesen werden. Die Classikerausgaben des Münchner Centralschulbücherverlags wurden 1839 mit unerbittlicher Strenge als die allein geduldeten überall eingeführt; erst 1849 wurde dieses Monopol aufgehoben und auch andere Ausgaben wieder gestattet, sofern die betreffenden Behörden solche als zweckmäßig, insbesondere als correct und dem Gesichtsvermögen der Jugend als unschädlich erkannt hätten. Für die oberen Classen bleiben, da doch 2 St. wöchentlich auf Stilübungen gewöhnlich verwendet werden, nur 4 St. zur Lectüre; über die Vertheilung der Zeit zwischen Exponiren und Componiren ist für das Gymnasium nichts vorgeschrieben, für die latein. Schule durch Rescr. von 1856 monatl. 6 Hausaufgaben, welche der Lehrer daheim corrigirt, für sämmtliche Sprachgegenstände. Freie latein. Aufsätze sind in der Schulordnung nicht erwähnt, also den einzelnen Anstalten hier der eigne Weg überlassen. Ebenso bezüglich des Lateinsprechens. Lehrbücher: Grammatik v. Zumpt, Englmann, Putsche, Mutzl, Siberti-Meiring, Feldbausch, Middendorf-Grüter; Uebungsbücher: Jacobs-Döring, Englmann, Holzer, Gröbel, Schönborn, Süpfle, Hoffmann, Feldbausch, Ellendt, Schulz, Hefner, Seyffert, Nägelsbach; Metrik: Emmerig; Döderlein Vocabularium, Herold Vademecum.

Der Beginn des griechischen Unterrichts wurde 1838 (in der Abelschen Periode) von der III. latein. Schule auf die IV. verlegt. Die Revid. Ordg v. 1854 hat die frühere Einrichtung wiederhergestellt, wie man das auch factisch schon früher gethan hatte. In der III. und IV. Classe wird demnach die Formenlehre vollendet, die Syntax nebst den Dialekten fällt dem Gymnasium zu. Der grammatische Unterricht ist mit schriftlichen Uebersetzungen in das Griechische zu verbinden. Die zur Auswahl vorgeschriebenen Classiker sind: Cl. I. Xen. Anab., Hom. Od.; Cl. II. Xen. Cyrop. u. Hell., Plut. Vitae, Arrian. (Jacobs Attica), Hom. Il., cursor. Il. oder Od.; Cl. III. Isocr., Lys., Lycurg., Herod., Xen. philos. Schriften, Eurip.; cursor. Il.; Cl. IV. Demosth., Plat. (Crit., Apol., Lach., Menex., Charm., Protag., Phaedo, Gorg.), Soph., Aesch. (Prometh. u. Pers.), Theocr. Lehrbücher: Grammat. v. Buttmann, Uebungsb. v. Halm. Dispensation findet jetzt keine mehr statt.

Das Hebräische beginnt im Gymnasium als facultativer Unterricht. Bemerkenswerth ist, daß für die kathol. und die protest. Gymnasien hier verschiedene Lehrbücher vorgeschrieben sind; Grammat. v. Thiersch, Gläser-Schmitter.

Das Französische ist zum erstenmale wieder durch die Revid. Ordg v. 1854 zu einem obligator. Lehrgegenstand gemacht worden, wie es in den Bestimmungen von 1808 und 1816 gewesen war. Es soll dieser Unterricht, welcher im Gymnasium beginnt, in den beiden unteren Classen vorzugsweise die grammatische Seite und in den beiden oberen die Literatur berücksichtigen und hiemit Sprechübungen verbinden; es sind in der Regel besondere Lehrer dafür angestellt. Lehrbücher: Gramm. v. Ahn, Eisenmann, Claude et Lemoine, Bettinger, Chrestom. u. Uebungsb. v. Ahn, Seyerlen, Süpfle, Gruner, Wildermuth, Lüdecking, Mager, Binet.

Der deutsche Unterricht ist in sämmtlichen Classen der latein. Schule sowohl ein theoretischer (Grammatik), als ein praktischer (Satzbildung, Aufsätze, — in Cl. I u. II wird in der Rev. Ordg namentlich auch Verbesserung fehlerhaft angegebener Sätze empfohlen — metrische Versuche), ferner Auswendiglernen und Vortrag von Lesestücken; im Gymnasium sollen außer den Uebungen zur Bildung des Ausdrucks in mündlicher und schriftlicher Rede durch Aufsätze, wozu besonders Chrieen, aber auch zergliedernde Uebersichten des Gelesenen mit Versuchen eigener Beurtheilung empfohlen werden, die Schüler mit den besten Auctoren möglichst vertraut gemacht, in den zwei obersten Classen auch ein historischer Ueberblick der deutschen Literatur von Ulfilas bis Klopstock mit Erklärung ausgewählter Stücke des Nibelungenliedes, der Gudrun ꝛc., sowie die Theorie

der Dicht- und Redekunſt vorgetragen werden. Lehrbücher: Gramm. v. Heyſe, Kehrein, Bauer, Götzinger, Wey; Leſebücher v. Wackernagel, Döderlein, Kehrein, Hopf; Literaturgeſchichte von Pütz, Beilhack, Hamberger; Rhet. u. Poet. von Schmeiſſer, Richter, Uſchold, Heinſius, Bone.

Die Geſchichte zerfällt in einen zweifachen Curſus: der erſte beſteht in einer überſichtlichen, chronologiſch geordneten Darſtellung der wichtigſten, an hervorragende Perſönlichkeiten geknüpften Thatſachen der griechiſchen und römiſchen Geſchichte mit Einſchluß der Zeit der Völkerwanderung in der III. Cl. der latein. Schule, in einer gedrängten Ueberſicht der deutſchen und bayeriſchen Geſchichte in der IV. Cl. Der zweite Curſus umfaßt die allgemeine Geſchichte und zwar in der I. Cl. des Gymnaſiums, die alte bis auf Auguſtus, in II—IV die mittlere und neue, und in beſonderer Behandlung die bayeriſche, wobei jedoch die Beſtimmung von 1851, daß in den zwei oberſten Claſſen die Sommermonate ausſchließlich der bayeriſchen Geſchichte gewidmet werden ſollten, in der Rev. Ordg v. 1854 nicht wiederholt worden iſt. Auch die Vorſchrift einer beſtimmten Anzahl chronologiſcher Data, wie ſie aus Anlaß der Lorinſerſchen Anklagen 1837 (für die latein. Schule 24, für d. Gymn. 137) gegeben worden war, findet ſich nicht mehr in der Rev. Ordg. Die Lehrbücher ſind nach der confeſſionellen Sonderung der Anſtalten getrennt. An den größeren Gymnaſien iſt auch meiſtens für die confeſſionelle Minderheit ein beſonderer Geſchichtsunterricht eingeführt. Ueber die früheren Verordnungen iſt ausführlich gehandelt in Mützells Ztſchr. f. d. Gymnaſialweſen III. Bd., S. 503 ff. Lehrbücher, allg. Geſch. Proteſt. Dittmar, Dietſch, Beck; Kathol. Walter, Uſchold, Pütz, Beitelrock; deutſche Geſch. Kohlrauſch, Uſchold, Beitelrock; bayr. Geſch. Milbiller, Böttiger, Heilmann, Sprunner, Heiniſch.

Der geographiſche Unterricht umfaßt in den 4 Claſſen der latein. Schule in I. eine Ueberſicht der fünf Erdtheile, in II. Europa und beſonders Deutſchland unter vorzüglicher Berückſichtigung der Höhenzüge und Flußgebiete, in III. die außereuropäiſchen Erdtheile, in IV. eine tiefere Begründung des Lehrſtoffes der früheren Claſſen mit größerer Berückſichtigung der polit. und ſtatiſtiſchen Verhältniſſe. Dabei iſt durch Hinweiſung auf wichtige hiſtoriſche Ereigniſſe die Geſchichte mit der Geographie in Verbindung zu bringen: andererſeits ſoll im Gymnaſium, wo kein beſonderer Unterricht in der Geographie mehr ertheilt wird, bei dem Vortrage der Geſchichte auf Wiederholung und Erweiterung der geographiſchen Kenntniſſe Bedacht genommen werden. Lehrbücher: Raumer, Daniel, Arendts, Schacht, Burger, Volger, Kleinſtäuber.

Naturgeſchichte kommt nur in den mit Realcurſen verbundenen Lateinſchulen vor.

In der Arithmetik iſt für die I. Claſſe der latein. Schule die Wiederholung und weitere Ausbildung der vier Species in benannten und unbenannten Zahlen und die gemeinen Brüche nebſt Kopfrechnen vorgezeichnet; in II. Decimalbrüche und Anfang der Proportionslehre mit unbenannten Zahlen, Regel de tri mit benannten Zahlen, in III. Proportionslehre mit benannten Zahlen, einſchlüſſig der Geſellſchafts-Allegationsrechnung, in IV. theoretiſche Begründung des früher Erlernten, Behandlung der Näherungsbrüche und Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzeln aus Zahlen ohne wiſſenſchaftliche Begründung. Im Gymnaſium umfaßt der mathemat. Unterricht in I. die Buchſtabenrechnung innerhalb der 4 erſten Operationen, zugleich als wiſſenſchaftliche Begründung der in den zwei erſten Claſſen der latein. Schule vorgekommenen Lehren, dann die Lehre von den Proportionen und die Gleichungen vom 1. Grade, in II. Potenzen und Wurzeln, Gleichungen vom 2. Grade, Logarithmen und Progreſſionen, in III. Planimetrie in durchaus heuriſtiſcher Weiſe, daher langſam vorrückend; in IV. Stereometrie und ebene Trigonometrie. Lehrbücher: Mayer, Schwerd, Reubig, Pollak, Hoffmann.

Die Phyſik beſchränkt ſich auf die zwei oberſten Gymnaſialclaſſen: in III. Erläuterung von ſo vielen principiellen Sätzen der Naturlehre, als nöthig ſind, um mittelſt ihrer und der mathemat. Kenntniſſe des Gymnaſiums entfernter liegende Sätze mit

Sicherheit ableiten zu können; in IV. außer der Fortsetzung der Anwendung der Mathematik auf Physik die mathemat. und physikal. Erdbeschreibung. Lehrb.: Koppe.

Die philosophische Propädeutik ist, nachdem sie 1816 dem Gymnasium entzogen und dem Lyceum, 1824 der Lyceealclasse zugewiesen worden war, nur noch einmal vorübergehend in dem Thierschschen Schulplan von 1829 (Logik und Dialektik, Einleitung in die Philosophie der Alten) erschienen und seit 1830 wieder entfernt worden.

Für die Turnübungen sind die späteren Stunden der beiden freien Nachmittage (Mittwoch und Samstag) des Sommers bestimmt. — In Betreff der Leitung der Privatstudien in den oberen Classen besteht weder eine Vorschrift noch eine gleichmäßige Praxis.

Ein Minist.-Rescr. von 1819 hielt die bestehende Verordnung aufrecht, wonach es den Lehrern untersagt sei, Schülern ihrer Classe Privatunterricht zu geben. Im Schulplan von 1824 wurde den Lehrern überhaupt „das den amtlichen Verpflichtungen hinderliche Ertheilen von Privatinstructionen" untersagt, in Verbindung mit den dort verheißenen Besoldungserhöhungen. Als diese Verheißungen später zurückgenommen wurden, blieb dennoch jenes Verbot bestehen, und wurde wiederholt, und zwar einmal in dieser Allgemeinheit, das andremal in der ersteren Beschränkung, eingeschärft. Letzteres ist wohl als der eigentliche Wille der obersten Behörde anzusehen.

An manchen Orten ist die Gymnasialbibliothek den Schülern zugänglich, an anderen bestehen besondere Schülerbibliotheken. Ueber die Fonds dafür bestehen keine allgemeinen Verordnungen. Geschenke der Abiturienten an die Schulbibliothek kommen nur vereinzelt vor.

Ueber die Location der Schüler wurden zuerst in dem Generale von 1813 gleichförmige Bestimmungen gegeben, unter Hinweisung auf die Wichtigkeit, welche diesen Locationen durch die Erscheinung des Conscriptionsgesetzes gegeben war. Dieses Gesetz (1812) sprach denen, welche durch alle Classen des Gymnasiums im ersten Drittel gewesen wären, das Recht auf Zurückstellung bei der Aushebung zu; ein späteres Gesetz von 1830 setzte dafür das erste Fünftel.

Die gehäuften Probearbeiten, welche noch die Rev. Ordg von 1854 vorschrieb, sind durch ein Minist.-Rescr. von 1856 ermäßigt und nun dahin festgestellt worden, daß in der latein. Schule in jedem Monate zwei lateinische Scriptionen, dann monatlich eine griechische, dreimal im Semester eine deutsche, zweimal eine aus der Arithmetik und Geographie und Geschichte gemacht wird; im Gymnasium monatlich eine latein. und eine griechische, zwei bis drei im Semester aus dem Deutschen und aus der Mathematik, und je zwei im Semester aus dem Französischen und der Geschichte ausgearbeitet werden. Bei der Berechnung des allgemeinen Fortganges (Fortgang = Fortschritt, Kenntnisstufe) wird der Fortgangsplatz in der latein. Sprache 4fach, in der griechischen und deutschen Sprache 3fach, in der Mathematik, der Geschichte und dem Französ. 2fach, in der Geogr. 1fach in Anschlag gebracht. Auch aus der Religionslehre wird viermal im Jahre schriftlich geprüft, jedoch der Fortgang nicht mit eingerechnet, sondern im Jahreskataloge mit röm. Ziffern I—IV ausgedrückt.

Es erhellt schon aus dem Früheren, daß durchweg das Classenlehrersystem herrscht, indem der gesammte Sprachunterricht sowie Geschichte und Geographie dem Claßlehrer zufällt. Classenbücher, in welche die vorgekommenen Pensen, die Abwesenden, die Strafen ꝛc. eingetragen würden, finden sich nur vereinzelt. Die Disciplinargesetze, von den Anstalten entworfen, von der Regierung bestätigt, werden den Schülern entweder gedruckt übergeben, oder auch nur zu Anfang des Schuljahrs vorgelesen.

In jeder Classe werden aus dem allgemeinen jährlichen Fortgange Preise vertheilt, so daß auf je 8 Schüler ein Preis trifft. Die Preise für die besonderen Fächer sind, mit Ausnahme des Preises aus der Religion*), durch die Rev. Ordg aufgehoben.

*) „Der Religionspreis darf nur dem Schüler zuerkannt werden, welcher neben gründlichen Kenntnissen in diesem wichtigen Lehrzweige in Rücksicht auf Frömmigkeit und religiöse Gesinnung entschieden den Vorrang unter seinen Mitschülern behauptet." Anm. d. Red.

Die Schüler werden in der latein. Schule mit Du, im Gymnasium mit Sie angeredet. Jahreszeugnisse mit Noten über Fähigkeiten (sehr viele, viele, hinlängliche, schwache), sittl. Betragen (sehr lobensw., lobensw., befriedigend, nicht tadelfrei), Fleiß (sehr groß, groß, genügend, wenig), Fortgang (sehr gut, gut, mittelmäßig, gering), bei Schülern des Gymnasiums auch mit der Note „vorzüglich" oder „ausgezeichnet", sollen allen Schülern gegeben werden. — Tabakrauchen und Wirthshausbesuch sind für alle Classen verboten. Ueber die Haltung der Schüler, Mangel an Gehorsam, ungebundenes, vorlautes Wesen u. dgl., worüber man anderwärts klagen hört, kann bei uns im allgemeinen nicht geklagt werden. Die Wahl der Kosthäuser für die auswärtigen Schüler unterliegt der Bestätigung des Rectors. Kostgeld in Bürgershäusern nicht unter 140 fl., in guten Häusern mindestens 180 fl.

Das Schuljahr dauert vom 1. Oct. bis zum 8. August. Zwischen dem Winter- und Sommersemester ist nur eine einzige Ferienwoche an Ostern. Das Schuljahr schließt mit der feierlichen Preisevertheilung. Das früher am 1. Mai gehaltene Jugendfest*) wurde, weil man den zerstreuenden Einfluß der Vorbereitungen für die musikalischen und declamatorischen Productionen der Schüler fürchtete, 1854 aufgehoben. Am Schlusse des Schuljahrs wird ein Jahresbericht ausgegeben, welchem in der Regel ein Programm beigefügt ist; die Abfassung geschieht in einem Turnus, an welchem auch die Studienlehrer Theil nehmen können; Programmentausch mit Baden und Coburg-Gotha.

Für die drei unteren Classen der latein. Schule findet am Schlusse des Jahres eine öffentliche Prüfung statt; die Schüler der vierten Classe, welche in das Gymnasium übertreten wollen, werden am Anfange des Schuljahres schriftlich und mündlich geprüft, diejenigen, welche zu einem andern Berufe übergehen, am Schlusse des Schuljahres. Für die drei unteren Classen des Gymnasiums findet gar keine Jahresprüfung statt. Die Absolutorialprüfung der vierten Classe wird in ihrem mündlichen Theile unter dem Vorsitze eines Ministerialcommissärs (in der Regel eines Universitätsprofessors) abgehalten. Der schriftliche Theil derselben fällt auf den Anfang des Juni, dauert 3 Tage und besteht in der Ausarbeitung von 6 Aufgaben (Religionslehre, Uebersetzung aus dem Deutschen in das Lateinische und Griechische, Mathematik, deutscher Aufsatz, Geschichte; gestattete Hülfsmittel: Wörterbücher und Logarithmentafeln), welche vom Ministerium den Rectoraten verschlossen zugesendet werden. Die corrigirten Arbeiten werden an das Ministerium eingeschickt und von diesem wieder an sachverständige Censoren zur Revision gegeben **).

*) Ursprünglich (1810) eingeführt „zum Andenken der an diesem Tage 1808 publicirten Constitution des Reiches und dadurch bewirkten Vereinigung der ehemaligen verschiedenen Provinzen zu einer Monarchie."

**) Wir fügen von den Prüfungsaufgaben im Jahr 1857 das Thema zum Uebersetzen ins Griechische und die Aufgaben in der Mathematik und zum deutschen Aufsatz bei:

I. Wer wüßte nicht von der Freundlichkeit und Leutseligkeit, mit welcher König Maximilian von Bayern, der erste dieses Namens, Jedermann begegnete. Es verdient aber auch nicht vergessen zu werden, was ihm und durch ihn dem Lande diese Menschenfreundlichkeit einst für einen Lohn getragen hat. Als vor ungefähr 56 Jahren in München ein Haus zusammenstürzte, wurde ein Handwerkslehrling (χειροτέχνου τινὸς μαθητής) unter dessen Trümmern begraben (Trümmer = ἐρείπια), nur daß die fallenden Balken über seinem Haupte gleichsam ein Schirmdach (κῶμα) bildeten, so daß er sich etwas bewegen und durch Rufen den nachgrabenden Arbeitern andeuten konnte, wo er sei. Maximilian, auch sonst immer der erste, so oft es Unglückliche zu retten galt, war jetzt gleichfalls herbeigeeilt, bückte sich trotz der Gefahr selbst verschüttet zu werden, zu der mittlerweile gemachten kleinen Oeffnung (ἐγκύπτειν κατὰ τὴν ὀπήν), sprach dem Knaben Muth ein und entfernte sich nicht eher, als bis er ihn gerettet wußte. Des andern Tags ließ er den Knaben zu sich kommen, befragte ihn wohlwollend, wie es ihm in seiner schrecklichen Lage zu Muthe gewesen sei, versprach dem Verwaiseten Vater zu sein und entließ ihn mit einem für einen solchen Knaben ansehnlichen Geschenk. Dieser Knabe war aber der nachmals so berühmt gewordene Fraunhofer, der durch

An allen drei Universitäten bestehen Seminarien mit Stipendien für die Seminaristen, für welche in Erlangen neben den philologischen auch praktische Uebungen eingerichtet sind. Reiseunterstützungen für die Candidaten werden keine ertheilt.

Bis 1853 bestand eine doppelte Prüfung, 1. für das Gymnasiallehramt, welche an den drei Universitäten, 2. für das Lehramt der latein. Schule, welche bei den Kreisregierungen von einem Gymnasialrector mit Beiziehung einiger Gymnasialprofessoren gehalten wurde. Nur für die erste war der Nachweis des akademischen Studiums erforderlich; für die zweite genügte der absolvirte Curs an einer Universität oder an einem Lyceum, ja für diejenigen, welche sich nur für das Lehramt an den zwei unteren Classen der latein. Schule prüfen lassen wollten, genügte sogar der Besuch des Gymnasiums. Diese Bestimmungen wurden zwar noch 1834 wiederholt, factisch jedoch war das Institut der Präceptoren oder Lehrer der Unterclassen ohne Universitätsbildung längst außer oder vielmehr nie in Gebrauch, und die latein. Schulen waren theils mit Geistlichen besetzt, welche den Concurs für das Studienlehramt bestanden hatten, theils mit Philologen, die für das Gymnasiallehramt geprüft waren, aber den Dienst von unten auf beginnen mußten. Seit 1853 nun besteht nur eine Art von Prüfung, welche jährlich in München von einer Commission aus je einem Professor der Philologie von den drei Landesuniversitäten und zwei Gymnasialprofessoren abgehalten wird. Die Candidaten werden durch die Noten I und II für das Gymnasiallehramt befähigt erklärt, durch die Note III für das Lehramt an der latein. Schule. Eine bestimmte Zeit, die der Candidat vor der Anstellung als Assistent zuzubringen hätte, ist jetzt nicht mehr vorgeschrieben (nach der Schulordg v. 1830 war eine zweijährige Praxis verlangt). Die einen beginnen, nachdem sie ihren Concurs gemacht, als Assistenten oder Alumneninspectoren, andere wohl auch gleich als Studienlehrer. Die Verordnung von 1834: „Bei gleicher Note und sonst gleichen Verhältnissen wird jeder Candidat vorzugsweise berücksichtigt werden, welcher mit der vollständigen classischen Bildung auch ein absolvirtes Fachstudium verbindet" (theologisches oder sonstiges Fachstudium, hieß es in einer Minist.-Bekanntmachung von 1833), ist in der Rev. Ordg von 1854 nicht aufgenommen. Nicht verwendete Candidaten giebt es fast keine; für diejenigen Lehrstellen an isolirten Lateinschulen, welche mit Pfarradjuncturen verbunden sind, ist seit der Aufhebung des Examens für das Studienlehramt sogar schon ein bedenklicher Mangel eingetreten.

An einzelnen isolirten Lateinschulen hat die Gemeinde das Wahlrecht unter Bestätigung der Regierung. Gutachten der Gymnasialrectoren über Besetzung der Lehrstellen einzuholen, ist in das Belieben der Regierung gestellt.

Die Lehrer der latein. Schule, Studienlehrer genannt, sind zu 18—20 Wochenstunden verpflichtet; die Lehrer des Gymnasiums, Professoren genannt, zu 15—17 St.

die Fernrohre (*ὄργανα τηλεσκόπα*), die er verfertigte (*μηχανᾶσθαι*), die Gestirne der Erde näher gebracht hat.

II. 1. Aus den Gleichungen $\frac{3x-2y}{5} = \frac{x+3y}{6} - 1$ und $\frac{3}{3x+4y+1} = \frac{5}{x+y-5}$ die Werthe von x und y zu bestimmen. 2. In einer arithmetischen Progression ist die Differenz $= {}^1/_2$, das letzte Glied $= 8{}^1/_2$, die Summe aller Glieder $= 101{}^1/_2$; wie heißt das erste Glied dieser Progression? 3. Durch eine gerade Linie, welche zu einer Seite eines Dreiecks parallel ist, werden die beiden anderen Seiten dieses Dreiecks geschnitten; was folgt hieraus rücksichtlich der auf den geschnittenen Seiten gebildeten Abschnitte und warum? 4. In einem rechtwinkligen Dreiecke ist die Hypotenuse $= 327$ Fuß und einer der beiden spitzen Winkel $= 39°\ 18'\ 22''$; wie lang sind die beiden Katheten dieses Dreiecks? oder anstatt der vierten Frage: 5. Wie groß ist die Oberfläche eines geraden Kegels, dessen Höhe $= 34'$ beträgt und dessen Grundfläche einen Radius hat, welcher $10'$ lang ist?

III. Ueber den großen Werth der Zeit und die Pflicht zur gewissenhaften Benützung derselben für jeden Menschen, insbesondere für den studirenden Jüngling — unter Berücksichtigung des Satzes: O mihi praeteritos referat si Jupiter annos! (Rednerische Bearbeitung.)

Für die Rectoren, Profeſſoren und Studienlehrer iſt eine unterſcheidende Amtskleidung (Uniform) beſtimmt (ſ. unten S. 462), und zwar wieder eine beſondere für die Lehrer geiſtlichen Standes: jedoch ſind nur die Rectoren verpflichtet, bei Feierlichkeiten im Uniformkleide zu erſcheinen, den übrigen iſt die Anſchaffung deſſelben freigeſtellt.

Die Beſoldungen ſind ſeit 1850 ſo geregelt, daß der Gehalt eines Studienlehrers mit 600 fl. beginnt, und nach je 6 Jahren um 100 fl. vergrößert, mit dem 25. Dienſtjahre das Maximum von 1000 fl. erreicht; der Gehalt des Profeſſors beginnt mit 800 fl. und ſteigt in derſelben Weiſe bis zu dem Maximum von 1200 fl. Für beide Beſoldungsclaſſen hat ſich jedoch der König in jedem einzelnen Falle die Bewilligung dieſer Sexennalzulage vorbehalten. Der Rector hat eine Functionszulage von 200 fl. Amtswohnungen haben in der Regel nur die Rectoren. Die Lehrer haben keinerlei Nebenbezüge oder Immunitäten. Bei dem Vorrücken eines Studienlehrers in eine Profeſſur werden die bisherigen Dienſtjahre mit eingerechnet.

Die Profeſſoren genießen die pragmatiſchen Rechte, wie ſie für die Staatsdiener in der IX. Beilage zur Verfaſſungsurkunde feſtgeſtellt ſind; die Studienlehrer waren früher davon ausgeſchloſſen, 1845 wurden die Studienlehrer an vollſtändigen Studienanſtalten (mit Ausſchluß derer an iſolirten Lateinſchulen) gleichfalls in die Rechte der Dienſtpragmatik eingeſchloſſen. Dieſelbe gewährt den definitiven Charakter der Anſtellung nach einem Proviſorium von 3 Jahren, ferner den Anſpruch auf Quiescenz mit 40 Dienſtjahren oder 70 Lebensjahren und vor dieſer Stufe bei nachgewieſener phyſiſcher Gebrechlichkeit, und im Todesfall auf Wittwenpenſion. Die Gehalte der Staatsdiener beſtehen zum Theil in Standesgehalt, zum Theil in Dienſtgehalt. Als Standesgehalt, d. h. als denjenigen Theil des Geſammtgehaltes, welcher dem in die Quiescenz tretenden Staatsdiener verbleibt, erklärt die Verfaſſung im erſten Jahrzehend des Dienſtes $^7/_{10}$, im zweiten $^8/_{10}$ und im dritten $^9/_{10}$ des Geſammtgehaltes, wo nicht eine andere Ausſcheidung im Anſtellungsdecrete gegeben iſt. Durch eine Verordnung von 1849 iſt übrigens ausgeſprochen, daß bei Gehaltsbezügen bis zu 1200 fl. einſchlüſſig die Ausſcheidung von Standes- und Dienſtesgehalt in den Anſtellungsdecreten nicht gemacht werden ſoll; durch eine zweite Verordnung aus demſelben Jahre, daß die 1845 in der Eigenſchaft widerruflicher Functionsbezüge bewilligten Sexennalzulagen der Profeſſoren und Studienlehrer als fixe und pragmatiſche Beſtandtheile ihres Gehaltes betrachtet und in die betreffenden Penſionen und Wittwengehalte eingerechnet werden ſollen. Der Gehalt der Profeſſoren entſpricht etwa dem der Regierungsaſſeſſoren und der Stadtgerichtsräthe. — Die Caſſation, Dimiſſion, Degradation der genannten Lehrerkategorieen iſt nach der Dienſtpragmatik durch richterliche Unterſuchung bedingt. Die Disciplinarſtrafen ſind gleichfalls durch die IX. Verfaſſungsbeilage beſtimmt. Mit ſolchen bedrohen Verordnungen von 1824, 1829 und 1833 namentlich jede Annahme von Geſchenken. Der Wittwengehalt beträgt bei ſämmtlichen Staatsdienern — dieſelben haben jährlich 1 % Beitrag zu dieſem Fonds zu leiſten — $^1/_5$ des von dem Verſtorbenen zuletzt bezogenen Gehaltes, dann weiter $^1/_{25}$ für jedes Kind bis zum 20. Lebensjahre. — Die Studienlehrer an iſolirten Lateinſchulen gelten, da ſie der Dienſtpragmatik nicht theilhaftig ſind, nicht als Staatsdiener, ſondern „in widerruflicher Eigenſchaft angeſtellte Bedienſtete". Auf dem Landtage von 1850 erklärte der Miniſter: „Der Härte, die für einzelne Lehrer darin liege, daß es häufig vom Zufall abhieng, ob einer gerade an einer iſolirten oder an einer vollſtändigen (d. h. mit einem Gymnaſium verbundenen) Lateinſchule angeſtellt wurde, werde in der Art möglichſt abgeholfen, daß, wenn eine Stelle an einer vollſtändigen Lateinſchule eröffnet wird, und Lehrer von den iſolirten Schulen darum einkommen, ſie dieſen vorzugsweiſe verliehen wird." Ein Auszug aus den betr. Verhandlungen dieſes Landtags iſt in Mützell's Zeitſchr. V, S. 480 ff. gegeben. Vgl. auch II, S. 480, 562, 850. Vereine unter den Lehrern, Correſpondenzblätter u. dgl. exiſtiren nicht.

Dr. Ludwig Schiller.

Anm. d. Red. Der Herr Verf. der obigen Darſtellung hat die in unſern Frageplan auf-

genommene Kritik des bayr. Gelehrtenſchulweſens ſeinerſeits nicht gegeben; wir verſuchen dieſe Lücke nach den uns zugänglichen Quellen, ſoweit wir können, zu ergänzen. Von ausführlicheren kritiſchen Schriften nennen wir auſſer den oben genannten von Thierſch und Roth noch: Ingerslev über den Zuſtand der gelehrten Schulen ꝛc. 1841, S. 51—62 (in der Hauptſache nur das Abelſche Miniſterium treffend). Vor Allem bemerken wir, daß nach allen Wahrnehmungen die Periode der experimentirenden Schwankungen, in welcher ein Schulplan den andern ablöste, und die des überwiegenden ultramontanen Einfluſſes vorüber iſt und dagegen ein ſtetiges Streben nach Vervollkommnung und unparteiiſches Wohlwollen die bayeriſche Schulverwaltung der neueren Zeit charakteriſirt. Die Summen, welche auf die Gymnaſien und Lateinſchulen verwendet werden, legen ein ſchönes Zeugnis für die Werthſchätzung der höheren Bildung in B. ab. Weniger befriedigend als die Budgetſätze ſcheinen uns dagegen einige Puncte des Normalſchulplans und zwar hauptſächlich die auffallend geringe Zahl der wöchentlichen Stunden in allen Claſſen und die den beiden claſſiſchen Sprachen allzu ſparſam zugemeſſene Zeit. Wir ſehen keinen genügenden Grund, warum die bayeriſche Jugend 6, 8 wöchentliche Stunden in den obligatoriſchen Fächern weniger Unterricht haben ſoll, als z. B. die preußiſche, ſächſiſche, württembergiſche, und vermögen nicht uns zu überzeugen, daß, wenn die Zahlen des Schulplans für Latein und Griechiſch eingehalten werden, bei Lehrern und Schülern, wie ſie im Durchſchnitt zu ſein pflegen, noch etwas erkleckliches herauskommen kann; ausgezeichnete Tüchtigkeit und Anſtrengung weiß freilich über alle Schwierigkeiten, auch die in den Einrichtungen liegenden zu ſiegen. Im allgemeinen wird der claſſiſche Unterricht ſeine rechte Frucht nur da bringen, wo man ihm Zeit und Raum nicht allzu kärglich gewährt; iſt die Einrichtung nicht ſo getroffen, daß es möglich iſt, in der latein. Schule die ſprachlichen Schwierigkeiten der Hauptſache nach zu überwinden und im Gymnaſium ſo viel von den Claſſikern, daß es die Mühe lohnt, mit einiger Leichtigkeit zu leſen, ſo quälen ſich Lehrer und Schüler faſt vergeblich ab und die durchſchnittlichen Reſultate bilden nur eine Handhabe für die Gegner der claſſiſchen Studien. Von der neueren Einrichtung der Abiturientenprüfung glaubt man außerhalb Bayerns, ſie habe vorzugsweiſe den Zweck, zwiſchen den verſchiedenen Gymnaſien einen heilſamen Wetteifer hervorzurufen, indem namentlich die proteſtantiſchen Anſtalten in ihren Leiſtungen den katholiſchen um ein Namhaftes voraus ſeien; ſo ſpricht ſich über beiderlei Anſtalten z. B. Ingerslev S. 57 ff. aus und der (katholiſche) Profeſſor Spengel beſtätigt dies Urtheil in ſeiner Schrift: „Das philolog. Seminar in München und die Ultramontanen, München 1854“, S. 15. Die Tendenz einer ſolchen Prüfungsordnung wird überall die ſein müſſen, daß ein nicht unbegabter fleißiger Schüler darin ſoll beſtehen können, wenn er den ordentlichen Unterricht wohl benützt, ohne daß er ſich auf die Prüfung noch weiter beſonders vorbereitet; wirkt die bayeriſche Einrichtung dahin, daß der Unterricht auf allen Stufen immer geiſtbildender ertheilt und immer eifriger benützt wird, ſo wird die Abſicht ihrer Urheber erreicht werden; wo aber der Fleiß von Lehrern und Schülern ſich ausſchließlich denjenigen Fächern zuwenden würde, die bei der Schulprüfung am meiſten ins Gewicht fallen, da würde die edlere Geiſtesentwicklung gerade in der wichtigſten Zeit gegen das Ende der Gymnaſiallaufbahn gefährdet werden; es verlautet, daß an einzelnen Anſtalten die claſſiſche Lectüre in Folge deſſen gar zu ſehr beſchränkt werde. Auch der frühe Zeitpunct der ſchriftlichen Prüfung muß den Unterricht in der Oberclaſſe ſtören. — Von beſonderer Wichtigkeit iſt ferner die Lehrerprüfungsordnung. In dieſer Beziehung erſcheint es als entſchiedener Fortſchritt, daß alle Candidaten von derſelben Commiſſion geprüft werden, weil nur ſo die Verſchiedenheit des Maßſtabs vermieden werden kann. Dagegen wäre vielleicht die alte Einrichtung, nach welcher die Candidaten des höheren und die des niederen Lehramts nicht zuſammen geprüft wurden, das ſogenannte kleine Examen beſſer beibehalten worden; in dem, was den Philologen im engeren Sinne ausmacht, kann man den Letzteren Manches erlaſſen, muß aber auf anderes, hauptſächlich auf Lehrgabe, einen um ſo größeren Werth legen, und es möchte deshalb zweckmäßig ſein, der Prüfung für beide Kategorieen eine verſchiedene Einrichtung zu geben. Wir denken uns, daß manche junge Theologen ſich gerne eine Zeit lang an latein. Schulen, beſonders auf Stellen, die mit pfarramtlichen Functionen verbunden ſind, verwenden ließen und im Segen wirkten, welche durch die Forderungen der auf Philologen berechneten Prüfung und durch die Beſorgnis, mit der Note III beinahe eine levis nota davon zu tragen, jetzt vielleicht vom Lehramt überhaupt zurückgeſchreckt werden; dabei könnte man dann auch größeres Gewicht auf Fächer legen, die nur in der latein. Schule vorkommen, als Geographie und Arithmetik; es wäre aber gewiß auch für das Gedeihen der Gymnaſien gut, wenn die Regierung immer eine Auswahl von tüchtigen jungen Männern hätte, mit denen ſie die ſo wichtigen iſolirten Lateinſchulen beſetzen könnte. — Daß die Rectoren bei Beſetzung der Gymnaſiallehrſtellen keinerlei ge-

ordneten Einfluß haben, halten wir für einen Mangel (vgl. d. Art. Anſtellung). In Betreff der Beſoldungen haben die bayeriſchen Lehrer wohl immer noch Grund, in die Klagen ihrer Collegen in mehreren deutſchen Ländern über ihren in Vergleich mit anderen Angeſtellten gleicher Bildungsſtufe niedrigen Gehalt einzuſtimmen. Auch in dieſer Beziehung ſcheint uns das allgemeine Verbot für Lehrer, Schülern ihrer Claſſe Privatunterricht zu ertheilen, nicht ganz gerechtfertigt. Es mag durch Misbräuche hervorgerufen worden ſein; aber durch dieſe allgemeine Maßregel werden die hinter der Claſſe zurückgebliebenen Schüler, deren es überall einzelne giebt, gewöhnlich eigennützigen oder gar unfähigen Privatlehrern überliefert, ſtatt daß man die Misbräuche im Einzelnen abgeſtellt und die natürliche Ordnung aufrecht erhalten hätte, daß der Lehrer ſelbſt denjenigen ſeiner Schüler, welche es bedürfen, nachhilft. Daneben ſollen aber dennoch an einzelnen Anſtalten Claßlehrer ihrer ganzen Claſſe bezahlten Privatunterricht ertheilen. Was endlich die Leitung des Ganzen betrifft, ſo halten wir dieſe bei dem Umfang Bayerns für eine Aufgabe, welcher ein einziger Miniſterialrath kaum gewachſen ſein dürfte. In dem viel kleineren Württemberg ſteht an der Spitze des höheren Unterrichtsweſens ein Centralcollegium welches mehrere nur hiemit beſchäftigte und hiefür beſoldete techniſche Räthe, die früher ſelbſt Schulmänner waren, in ſich begreift; analog iſt die muſterhafte Organiſation der preußiſchen Schulverwaltung. Hätte man freilich nur die Wahl zwiſchen wohlwollenden Nichttechnikern, die ſich darauf beſchränkten, die Maſchine im Gang zu erhalten, und zwiſchen Technikern, die überall eingreifend den Maßſtab ihrer ſubjectiven Anſichten und Erfahrungen zum allgemeinen machen wollten, ſo wären allerdings die Erſteren vorzuziehen, allein — datur tertium.

Nachtrag. Als Obiges ſchon druckfertig war, wurden kurz nach einander zwei ziemlich eingreifende Verordnungen bekannt, welche unſre Aeußerung, daß man in B. vom Experimentiren abgekommen ſei, etwas einzuſchränken rathen. Ein Erlaß in Betreff des Geſchichtsunterrichts ändert die Eintheilung des Penſums für das Gymnaſium und ordnet an, daß in den 3 Oberclaſſen, in III. u. IV. in 3, ſtatt in 2 St., das Penſum aus der allgem. Geſchichte jedesmal am 1. Mai erledigt und von da bis zum Ende des Schuljahrs, alſo drei Sommer hindurch, bloß bayeriſche Geſchichte gelehrt werden ſoll, und zwar neben der Geſchichte von Ober- und Niederbayern in eingehender Weiſe die Geſchichte der jetzt regierenden Dynaſtie, der Pfälzerlinie, ſowie der ſchwäbiſchen und fränkiſchen Landestheile. Wir zweifeln, ob ſolche Maßregeln zum Ziele führen. Ein anderer Erlaß beſtimmt folgendes: Cl. III u. IV in der latein. Schule erhalten 1 Wochenſtunde mehr; III abſolvirt in 2 (ſtatt 1) St. die Geographie, IV ſoll in 4 wöchentl. arithm. Stunden auch mit dem bisherigen Penſum der I. Gymnaſialclaſſe fertig werden. I u. II im Gymnaſium haben je 5, III u. IV je 6 St. im Griechiſchen (bisher umgekehrt); in 4 St. ſoll I das übrige Penſum in Arithmetik und Algebra, II die Planimetrie, III die Stereometrie und ebene Trigonometrie, IV die Phyſik abſolviren. Das nimmt ſich hübſch rund aus; aber ob die Schüler der IV. latein. Cl. für die Buchſtabenrechnung, die wiſſenſchaftliche Begründung der Arithmetik ꝛc., und ſo die andern Schüler für die bisher einer höheren Stufe beſtimmten Fächer die erforderliche Reife und den rechten Gewinn für ihre Bildung davon haben? Es wird dadurch insbeſondere auch die Aufgabe der iſolirten Lateinſchulen nicht unbedeutend erſchwert und wir fürchten, es möchten ſich in Folge deſſen noch weniger zur Uebernahme ſolcher Stellen geneigte und geeignete Männer finden, für einen Theil der Schüler aber möchte jene wiſſenſchaftliche Grundlegung weniger Werth haben, als die Uebung in den mannigfaltigen Aufgaben des prakt. Rechnens, ſo daß die neue Anordnung den Werth ſolcher Schulen für den Bürger ſchmälerte, ſtatt daß man ſie durch thunlichſte Berückſichtigung der Localverhältniſſe gemeinnützig machen könnte. Käme hiezu noch eine ſtrenge Durchführung der Beſtimmungen über Entfernung der nicht zum Aufſteigen befähigten Schüler, wie ſie wohl in großen Städten, nicht aber in kleineren Anſtalten möglich iſt, ſo würden dieſe Schulen bald unpopulär genug ſein. Bayern ſollte das Wort ſeines gefeiertſten Denkers, Schelling, nicht vergeſſen, der in einer akadem. Rede (28. März 1831) mahnte, der Staat ſolle bei Unterſtützung der realiſtiſchen Unterrichtsanſtalten nur ja nicht „etwa darauf denken, die Mittel auf Koſten der andern, zur rein geiſtigen Uebung beſtimmten Anſtalten zu gewinnen; denn es läßt ſich kein Gedeihen des bürgerlichen Lebens hoffen, wenn das wahrhaft menſchliche vernachläßigt wird."

E. Das Realſchulweſen. Hauptquellen: Döllinger's Samml. bayer. Verordnungen IX. Bd. III. Th. §. 1034—1069. v. Hermann's Beitr. zur Statiſtik d. Königr. Bayern. V. Heft. 1855. Die gedruckten Jahresberichte der verſchiedenen realiſt. Anſtalten von 1809—1857.

Die erſten öffentlichen Lehranſtalten zur Erzielung einer realiſtiſchen Bildung ent-

Digitized by Google

ſtanden in Folge der Schulorganiſation vom Jahre 1808, durch welche den Progymnaſien und Gymnaſien Realſchulen und Realinſtitute an die Seite geſtellt wurden. Jene, auf das Alter vom 10. bis 14. Lebensjahre berechnet, ſollten durch den Unterricht in der deutſchen und franzöſiſchen Sprache, im Zeichnen und in den Elementen der Naturgeſchichte und Mathematik eine allgemeine Vorbildung für das bürgerliche Leben gewähren, dieſe auf Grund des vorausgegangenen Elementarcurſus die naturwiſſenſchaftlichen und mathematiſchen Disciplinen in weiterem Umfange behandeln, ferner Geſchichte nebſt den allgemeinen philoſophiſchen Wiſſenſchaften, dann deutſche, franzöſiſche, auch italieniſche Sprache und Literatur vortragen. Gleich dem Gymnaſium in vier Jahrescurſe getheilt, ſollte das Realinſtitut den Weg zu dem akademiſchen Studium bahnen und eine Vorbereitungsanſtalt beſonders für den künftigen Cameraliſten und Naturforſcher ſein; nächſtdem konnte hier der Forſtmann, der Künſtler und ſelbſt der Kaufmann eine höhere, vielfach nützliche, allgemeine Bildung empfangen. Realſchulen, 2 bis 4 Claſſen umfaſſend, wurden in allen größeren und in den meiſten Mittelſtädten errichtet, theils für ſich beſtehend, theils mit Progymnaſien combinirt; Realinſtitute mit Realſchulen nur in Nürnberg und Augsburg. Die in dem Lehrplan vorgezeichnete Gliederung und Entwicklung erreichte nur die Realſtudienanſtalt in Nürnberg; ſie blühte unter ihrem Director, G. H. Schubert, welchem Lehrer wie Pfaff, Schweigger, Erhardt, Kanne, zur Seite ſtanden, in wenigen Jahren ſo empor, daß ſie in 7 Claſſen den geſammten Lehrcyklus umfaßte und im Jahr 1813 gegen 200 Schüler zählte. Gleichwohl blieben ſelbſt hier die Leiſtungen hinter der Erwartung zurück. Es zeigte ſich nämlich, daß dem Gebäude die ſichere Baſis fehlte und die beabſichtigte wiſſenſchaftliche Bildung der Schüler ohne alle Kenntnis der claſſiſchen Sprachen nicht zu erreichen war. Da nun andererſeits für die bürgerlichen Berufsarten, welchen ſich die überwiegende Mehrzahl der Schüler bald nach dem vollendeten 14. Lebensjahre zuwandte, eine genügende Vorbereitung auf einfacherem Wege und mit geringerem Koſtenaufwande gewonnen werden konnte, ſo wurden die Realinſtitute durch k. Reſcript vom 24. Auguſt 1816 aufgelöst, die Realſchulen aber bald darauf (28. Sept. 1816) in höhere Bürgerſchulen umgewandelt *).

Dieſe Verfügung ſetzte das Realſchulweſen auf eine tiefere Stufe. Denn auf das Alter vom 11. bis 14. Jahre beſchränkt, reichten die höheren Bürgerſchulen in den allgemeinen Gegenſtänden wenig über die Oberclaſſe einer gut eingerichteten Volksſchule hinaus, in den ihnen beſonders zugewieſenen Fächern (Zeichnen, Mathematik, franzöſiſche Sprache) hielten ſie ſich faſt durchgehends innerhalb der Elemente. Dieſe Mängel ſuchten einzelne Gemeinden, Privatvereine, auch die Regierung durch Handwerkerſchulen, Privatinſtitute, polytechniſche Anſtalten, in welchen vorzugsweiſe die zeichnenden Künſte und die mathematiſchen Disciplinen gelehrt wurden, zu ergänzen. Da es aber bei dieſer halben Maßregel nicht zu einer durchgreifenden Ordnung und Uebereinſtimmung des Unterrichtes kommen konnte, ſo erließ König Ludwig I., um das geſammte Realſchulweſen in eine neue Bahn zu lenken, unter dem 7. Febr. 1829 und dringender unter dem 16. Febr. 1833 den Befehl zur Gründung techniſcher Lehranſtalten in allen größeren Städten des Königreiches. Durch die letzterwähnte Entſchließung, auf welche der dermalige Beſtand zurückzuführen iſt, wurden die hohen Bürgerſchulen aufgehoben, ihre Fonds den neu zu gründenden techniſchen Schulen überwieſen, dann für dieſe die Grundlinien des Lehrplans vorgezeichnet, welche ſpäterhin (4. April 1836) durch eine Vollzugsinſtruction genauer ausgeführt wurden. Nach dieſem Normativ iſt den techniſchen Lehranſtalten die Aufgabe geſtellt: „die Kunſt in die Gewerbe überzutragen und den Geſchäftsbetrieb ſelbſt auf jene Stufe zu bringen, welche den Fortſchritten der Technik und der nothwendigen Concurrenz mit der Induſtrie des Auslandes ent-

*) Hopf, Entwicklung des Realſchulweſens in Nürnberg. Fürth 1854. G. H. v. Schubert, Selbſtbiographie. Erlangen 1855. II. Th. S. 435. 495.

ſpricht.“ Demgemäß ſollen die techniſchen Schulen ihren Mittelpunct in den exacten Wiſſenſchaften haben und Vorbereitungsanſtalten ſein: 1) für den reinen Kunſtberuf; 2) für die techniſchen Zweige des öffentlichen Dienſtes, namentlich für das Bau-, Berg-, Salinen- und Forſtweſen; 3) für techniſche Hülfszweige des bürgerlichen Lebens; 4) für rein bürgerliche Berufsarten; beſonders für den rationellen Betrieb von Fabriken, productiven Gewerben und für den geſteigerten Betrieb des Grundes und Bodens.

Gliederung der techniſchen Lehranſtalten.

1. Die Landwirthſchafts- und Gewerbsſchule (das techniſche Gymnaſium) nimmt die Schüler in der Regel nicht vor dem vollendeten 12. Lebensjahre auf und ſetzt das Abſolutorium der lateiniſchen Schule oder den Nachweis einer gründlichen Elementarbildung in der deutſchen Sprache und in der Arithmetik voraus. Der Lehrgang umfaßt drei Jahrescurſe. Gegenwärtig beſtehen 26 ſolcher Anſtalten, nämlich a) 8 Kreis-Landwirthſchafts- und Gewerbsſchulen (München, Paſſau, Kaiſerslautern, Regensburg, Bayreuth, Nürnberg, Würzburg, Augsburg); b) 17 andere vollſtändige Landwirthſchafts- und Gewerbsſchulen (Freiſing, Landshut, Straubing, Speyer, Landau, Amberg, Bamberg, Hof, Wunſiedel, Fürth, Ansbach, Erlangen, Aſchaffenburg, Schweinfurt, Kempten, Kaufbeuren, Nördlingen); c) eine unvollſtändige Gewerbsſchule mit zwei Curſen (Zweibrücken). Einige dieſer Anſtalten (Kaiſerslautern, Bamberg) haben zur Erzielung einer gleichmäßigen Vorbildung für den unterſten Curs eine Vorſchule; mit allen aber iſt nach Vorſchrift eine Handwerks-Sonn- und Feiertags-ſchule für Gewerbslehrlinge und Geſellen verbunden.

2. Die polytechniſche Schule (das techniſche Lyceum) umfaßt die höhere Unterrichtsſphäre, gleichfalls mit drei Jahrescurſen. Bedingungen des Eintritts ſind: das vollendete 15. Lebensjahr, das Abſolutorium der Gewerbsſchule oder des Gymnaſiums. Hoſpitanten für einzelne Fächer haben die nöthigen Vorkenntniſſe in einer Prüfung nachzuweiſen. Polytechniſche Schulen beſtehen in München, Nürnberg, Augsburg.

3. Den Schlußſtein des techniſchen Unterrichtes bildet a) für den Staatsbaudienſt der mit der polytechniſchen Schule in München verbundene Ingenieurcurs; b) für das Berg-, Hütten- und Salinenweſen ein zweijähriges Studium an der ſtaatswirthſchaftlichen Facultät der Univerſität München; c) für den höheren Forſtdienſt (anſchließend an das Gymnaſium oder an die Gewerbsſchule) ein dreijähriges Univerſitätsſtudium, oder der zweijährige Lehrcurs an der königl. Forſtſchule zu Aſchaffenburg, welchem ein Jahr Univerſitätsſtudium folgt; d) für die höhere Ausbildung in der Landwirthſchaft (anſchließend an das Abſolutorium der Landwirthſchafts- und Gewerbsſchule) der zweijährige Lehrcurs an der landwirthſchaftlichen Centralſchule zu Weyhenſtephan bei Freiſing; e) für den reinen Kunſtberuf und den Civilbau die königl. Akademie der Künſte in München.

Lehrplan. 1. Landwirthſchafts- und Gewerbsſchule. Nach der Vollzugsinſtruction vom 4. April 1836 theilt ſich der Unterricht a) in die rein techniſchen Fächer, α) der gewerblichen, β) der landwirthſchaftlichen Richtung; b) in die Realien (Religion, deutſche Sprache, Geſchichte, Geographie). Die Durchführung des landwirthſchaftlichen Lehrcurſus findet ſich nur in wenigen Schulen (Nürnberg, Würzburg, Freiſing); die meiſten beſchränken ſich auf landwirthſchaftliche Encyklopädie mit einigen praktiſchen Uebungen; einige haben ſelbſt dieſe nicht aufgenommen (Fürth, Wunſiedel, Zweibrücken). Für den Unterricht in den Realien waren die Schüler anfänglich an die Gymnaſien und an die Sonntagsſchulen gewieſen; jetzt ſind für dieſe Fächer an allen techniſchen Schulen eigene Lehrer angeſtellt. Als neue Gegenſtände kamen allmählich in den Lehrplan: franzöſiſche Sprache, Kalligraphie, an einigen Anſtalten auch Geſang und Stenographie. Nach dem dermaligen Stande ſind die Lectionen in folgender Weiſe vertheilt:

A. In einer reinen Gewerbsſchule:

	I. (unt.) Curs	II.	III.	
Religion	2	2	2	(wöchentlich)

Arithmetik (Algebra, Geometrie) . . .	6	6	8	(wöchentlich)
Naturgeschichte	4	1	1	„
Chemie	—	2	3	„
Physik (Mechanik)	—	4	3	„
Technologie	—	2	2	„
Zeichnen (Modelliren, Bossiren) . . .	8	8	8	„
Deutsche Sprache	5	4	4	„
Geschichte und Geographie	2	4	4	„
Französische Sprache	2	2	3	„
Kalligraphie	2	—	—	„
Summa:	31	35	38	„
B. In der landwirthsch. Abtheilung (Nürnberg):				
Religion	2	2	2	(wöchentlich)
Theoretische Landwirthschaft	4	8	8	„
Naturgeschichte	5	—	—	„
Naturlehre (Physik und Chemie) . . .	—	6	5	„
Thierheilkunde und Anatomie	—	—	3	„
Arithmetik und Geometrie	4	4	2	„
Zeichnen	3	4	4	„
Deutsche Sprache	4	4	3	„
Geographie	2	—	—	„
Kalligraphie	2	—	—	„
Summa:	26	28	27	„

Dazu kommen praktische Uebungen in der Landwirthschaft für alle drei Curse, im Ganzen c. 30 Stunden.

Bemerkungen. 1) Diejenigen Gewerbsschulen, welche landwirthschaftliche Encyklopädie im Lectionsverzeichnisse führen, widmen diesem Fache größtentheils wöchentlich zwei Stunden in jedem Curse, einige verbinden den landwirthschaftlichen Unterricht mit der Naturgeschichte. Die praktischen Uebungen richten sich nach den Attributen der Schule und den Gelegenheiten des Ortes. 2) Außer den Religionsstunden der Schule besuchen die Confirmanden, an einigen Orten ein halbes, an andern nur ein Vierteljahr, in drei Wochenstunden den Vorbereitungsunterricht bei ihren Beichtvätern. 3) Statt des landwirthschaftlichen Unterrichts oder auch neben demselben meldete sich in mehreren Städten das Bedürfnis eines besonderen Lehrcurses für künftige Kaufleute an. So entstanden an mehreren Gewerbsschulen (Augsburg, Fürth, Bamberg, Würzburg, Kaiserslautern, Passau, Freising) Handelsabtheilungen mit gesondertem Unterrichte in der französischen, englischen (auch italienischen) Sprache, in der kaufmännischen Arithmetik, in der Waarenkunde und Buchhaltung. Als ein städtisches, von den technischen Anstalten getrenntes Institut bildete sich in Nürnberg schon im Jahr 1834 eine Handelsgewerbsschule (seit 1851 Handelsschule genannt) mit vier Cursen, welchen eine Vorbereitungsschule gleichfalls mit vier Classen vorausgeht. 4) Die Handwerksfeiertagsschulen, ursprünglich auf den Unterricht im Zeichnen und Bossiren beschränkt, wurden meist zu Fortbildungsanstalten erweitert, indem sie populären Unterricht in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern aufnahmen. 5) Die Vorschulen behandeln die Lehrgegenstände der oberen Classen einer deutschen Schule mit Beziehung auf den künftigen technischen Unterricht. Die Vorbereitungsclassen der Handelsschule in Nürnberg umfassen den gesammten Elementarunterricht. 6) Turnübungen sind nur an einigen Anstalten eingeführt.

2. Der polytechnischen Schule kommen folgende Lehrgegenstände zu: Reine Mathematik, darstellende und praktische Geometrie, theoretische und analytische Chemie, Physik nebst analytischer und angewandter Mechanik, das Zeichnen in größerem Umfange (architectonisches und Maschinenzeichnen), Anleitung im Formen und Gießen, praktische Arbeiten in der mechanischen Werkstätte. Der Religionsunterricht (in Nürnberg nur im I., in

München auch im II., in Augsburg in den drei Curſen gemeinſchaftlich) umfaßt die Glaubens- und Sittenlehre, dann in kurzem Abriſſe die Geſchichte und Ordnungen der Kirche. Die Zahl der Wochenlectionen bewegt ſich, von den Arbeiten in der Werkſtätte abgeſehen, zwiſchen 28 und 36; die Vertheilung derſelben iſt nach den örtlichen Verhältniſſen verſchieden geregelt. — Der mit der polytechniſchen Schule in München verbundene Ingenieurcurs hat folgende Lehrfächer: Straßen-, Brücken- und Waſſerbaukunde, Lehre vom Conſtruiren und Entwerfen, Theorie des Steinſchnittes, praktiſche Geometrie, Civilbaukunde.

Lehrer. In allen techniſchen Lehranſtalten iſt das Fachlehrerſyſtem durchgeführt, doch ſo, daß gewöhnlich mehrere verwandte Fächer Einem Lehrer übertragen, an größeren Anſtalten aber für Ein Fach (beſonders Zeichnen) mehrere Lehrer angeſtellt ſind. Für eine vollſtändige Landwirthſchafts- und Gewerbsſchule, ebenſo für jede polytechniſche Schule war urſprünglich ein Gremium von ſechs Lehrern beſtimmt. Durch die Erweiterung des Unterrichtskreiſes und in Folge der ſteigenden Frequenz der Schulen, welche an mehreren Orten (München, Augsburg, Nürnberg, Bamberg) die Errichtung von Parallelclaſſen erheiſchte, wurde eine Vermehrung des Lehrerperſonals nothwendig, ſo daß an einigen Landwirthſchafts- und Gewerbsſchulen nunmehr 12—15 Hauptlehrer, dazu mehrere Neben- und Hülfslehrer (Aſſiſtenten) wirken. Im Ganzen ſind dermalen an allen techniſchen Anſtalten 265 Lehrer angeſtellt, von welchen 232 auf die Gewerbsſchulen, 27 auf die polytechniſchen Schulen treffen, 6 an beiden zugleich thätig ſind. Die Anſtellung der Lehrer iſt bedingt 1) für die mathematiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Fächer, a) durch den Nachweis des Abſolutoriums des Gymnaſiums und der polytechniſchen Schule, dann eines wenigſtens einjährigen Univerſitätsſtudiums; b) durch eine Prüfung, welche die Candidaten des niedern Lehramtes vor einer Commiſſion der polytechniſchen Schule, die des höheren bei der Univerſität München zu beſtehen haben. Doch ſind viele Lehrer im Dienſte, welche ihre Vorbildung nicht an der polytechniſchen Schule, ſondern an dem Gymnaſium und in einem mehrjährigen Univerſitätscurſus erhalten haben; einige wurden auch berufen auf Grund ausgezeichneter Leiſtungen im Gebiete der techniſchen Literatur oder der techniſchen Praxis; 2) für den Unterricht im Zeichnen durch den Nachweis des Abſolutoriums der Gewerbsſchule und des Beſuches der kgl. Akademie der Künſte, bei welcher auch die Prüfung zu erſtehen iſt; 3) für den Unterricht in den Realien durch den Nachweis der Befähigung zum Gymnaſiallehramte (mit Ausnahme der griechiſchen Sprache). Dieſe Bedingung iſt unter allen am wenigſten erfüllt worden, indem thatſächlich die Realien faſt aller Orten von Schullehrern, Pfarrern oder theologiſchen Candidaten gelehrt werden. Der Religionsunterricht iſt entweder dieſen Theologen oder einem der Ortsgeiſtlichen übertragen. Die Berufung zum Lehramte an den Gewerbsſchulen erfolgt in ſolchen Gemeinden, welche zur Begründung einer Anſtalt weſentlich mitgewirkt haben, auf Präſentation der Magiſtrate, außerdem in der Regel auf Vorſchlag oder nach Vernehmung des Schulvorſtandes, unter Vermittlung der Kreisregierung, durch Miniſterialreſcript. Die Rechte der Dienſtespragmatik (Anſprüche auf eine beſtimmte Penſion) kommen dieſer Anſtellung nicht zu. Der jährliche Gehalt für eine Lehrſtelle mit 18—24 Wochenſtunden war urſprünglich auf 500 fl. angeſetzt, ohne Ausſicht auf Vermehrung. Seit 1851 ſind die Beſoldungsverhältniſſe der techniſchen Lehrer analog denen der Studienlehrer regulirt, ſo daß die erſte Anſtellung mit 600 fl. geſchieht, und, unter Vorausſetzung treuer Dienſtleiſtung, von ſechs zu ſechs Jahren 100 fl. bis auf 1000 fl. zugelegt werden. Die Lehrer der polytechniſchen Schulen erhalten ihre Beſtallung durch ein unmittelbares kön. Decret, welches ihnen den Titel Profeſſor und die pragmatiſchen Rechte der Staatsdiener verleiht. Nach Verordnung vom 12. Febr. 1855 kommt ihnen die Uniform der Lycealprofeſſoren zu. Dieſe beſteht (n. Verordn. v. 24. Juli 1811) in einem dunkelblauen Rock oder Frack mit violettem, goldgeſticktem, ſtehendem Kragen und Aermelaufſchlägen von Sammet, gelbmetallenen Knöpfen mit dem gekrönten Löwen; weißen oder blauen Beinkleidern;

Bouillons zu der goldenen Hutschlinge, den Cordons und der Degenquaste. Der Gehalt, anfänglich auf 600 fl. gestellt, ist jetzt auf 800 fl. erhöht und steigt in Sexennalzulagen bis zu 1200 fl. In einzelnen Fällen, besonders bei Berufungen vom Auslande, werden die Lehrer aller technischen Schulen vom Anfang oder vor Ablauf des Sexenniums in einen höheren Gehalt eingesetzt. Bei dem Uebertritt von der Gewerbsschule an die polytechnische Schule kommt die bereits zurückgelegte Dienstzeit in Berechnung. Den Functionen der Religions- und Hülfslehrer ist ordnungsmäßig für eine Wochenstunde eine jährliche Remuneration von 25 fl. ausgesetzt.

Die Aufsichtsbehörden. Die nächste Leitung und die Ueberwachung der Disciplin kommt dem Rectorat zu, welches in der Regel einem durch wissenschaftliche Tüchtigkeit, durch Erfahrung und Ansehen ausgezeichneten Lehrer der Anstalt übertragen ist. Doch führt an einigen Orten (Bamberg, Hof, Wunsiedel) ein städtischer Beamter (rechtskundiger Magistratsrath, Bürgermeister), an andern (Regensburg, Freising, Baireuth) ein Professor oder der Vorstand der gelehrten Schulen das Rectorat der Gewerbsschule. Nach der ursprünglichen Anordnung sollte der Rector der polytechnischen Schule zugleich Vorstand der Gewerbsschule des Ortes sein. Diese Vereinigung beider Aemter besteht aber nur noch in Augsburg. Die Rectoratsgeschäfte werden mit einem Functionsgehalte von 200 fl. remunerirt; außerdem sind die meisten Rectoren im Genuß einer freien Amtswohnung im Schulgebäude. — Die nöthige Einsicht in den Stand der Schule verschafft sich der Rector nach Vorschrift durch Besuche der Lehrstunden, die nach seinem Ermessen in kürzeren oder längeren Zwischenräumen zu wiederholen sind, und durch Conferenzen, zu welchen jährlich wenigstens viermal alle Lehrer eingeladen werden sollen; außerdem durch besondere Besprechungen mit einzelnen Lehrern, an den meisten Anstalten auch durch wöchentliche oder monatliche Musterung der Tagebücher (Classbücher, Lectorsbogen), in welche von den Lehrern, oder unter deren Controle von den Schülern, die abgehandelten Gegenstände nebst Bemerkungen über besondere Vorfälle (Absenzen, Rügen) eingetragen werden. Dem Rectorate ist als berathende Nebenbehörde ein Scholarchat beigegeben, welches aus einem der Ortsgeistlichen, einem Mitgliede des Magistrats, des Gemeindecollegiums und des Gewerbsstandes bestehen soll. Diese Behörde hat aber nur an wenigen Orten einen Wirkungskreis erlangt und ist thatsächlich fast allenthalben eingegangen. — Das Rectorat sendet seine Berichte an die königl. Kreisregierung und durch diese, in besonderen Fällen auch unmittelbar, an das königl. Staatsministerium des Handels und der öffentlichen Arbeiten, an welchem für die technischen Schulen ein eigener Referent angestellt ist. Denselben Gang nehmen die Verordnungen und übrigen Erlasse von oben nach unten. — Der Religionsunterricht ist verfassungsmäßig der Mitaufsicht der kirchlichen Oberbehörden unterstellt, welche einen Ortsgeistlichen, gewöhnlich den Decan oder ersten Pfarrer, mit der Inspection beauftragen. Von Zeit zu Zeit werden durch einen Abgeordneten der kirchlichen Oberbehörden Visitationen des Religionsunterrichts vorgenommen. Die Ueberwachung des Kirchenbesuches und der übrigen religiösen Handlungen wird bald von den Rectoraten, bald von den Religionslehrern besorgt, an vielen Schulen aber den Eltern überlassen.

Die Disciplinarordnung wird für jede Anstalt besonders von dem Rector in Berathung mit dem Collegium entworfen und nach erhaltener Genehmigung der Kreisregierung durch den Druck vervielfältigt, den Schülern bei ihrer Aufnahme eingehändigt, gewöhnlich auch am Anfange des Schuljahres vorgelesen. Nach gemeinem Brauche kommt die Ahndung geringerer Verfehlungen gegen die Ordnung innerhalb der Schule den Lehrern zu, gröbere Verletzungen derselben werden vor den Rector gebracht. Die Strafgrade für die Gewerbsschulen sind: Mahnung oder Verweis unter vier Augen, nach Umständen vor dem Lehrerrathe, Schularrest, Carcerstrafe, Androhung der Dimission, Ausschließung von der Anstalt oder selbst von allen technischen Schulen des Königreiches (Exclusion). Bei welchem Strafgrade die Eltern von dem Verhalten des Sohnes Mittheilung erhalten, ist dem Ermessen des Rectors anheimgegeben. Für die polytech-

Digitized by Google

niſche Schule gilt die Gradation: Mahnung, Verweis vor ſämmtlichen Lehrern, Entlaſſung. In Bezug auf das Verhalten außerhalb der Schule ſind die Gewerbsſchüler den Schülern des Gymnaſiums, die Eleven der polytechniſchen Schule denen des Lyceums gleichgeſtellt; jenen iſt der Beſuch des Wirthshauſes und das Tabakrauchen ſtreng unterſagt, dieſe ſind lediglich den allgemeinen Polizeivorſchriften untergeordnet. Penſionate (Alumnate, Collegien) beſtehen nicht. Die auswärtigen Gewerbsſchüler dürfen Wohnung oder Koſthaus nicht ohne vorher eingeholte und erhaltene Genehmigung des Rectors miethen; die Eleven der polytechniſchen Schule ſind wenigſtens verpflichtet, ihre Wohnung anzuzeigen, wobei dem Rector Einſprache zuſteht. An allen Anſtalten iſt dem Rector zur disciplinaren Handreichung und zur Beſorgung untergeordneter Dienſte (nicht allenthalben auch der Schreibereien) ein Pedell beigegeben.

Frequenz. Die Schülerzahl der techniſchen Anſtalten iſt beſtändig im Steigen begriffen. Während im Jahr 1835 an ſämmtlichen Gewerbsſchulen nur 1450 Schüler gezählt wurden, betrug die Zahl im Jahr 1852: 2549; die Frequenz der polytechniſchen Schulen hat ſich von 117 Eleven des Jahres 1840 im Jahr 1852 auf 226 gehoben. Zu dieſen königl. Anſtalten kommt noch die ſtädtiſche Handelsſchule in Nürnberg mit 200 Schülern, ſo daß ſich für das Jahr 1852 eine Geſammtzahl von 2975 ordentlichen Schülern ergiebt. Die Zahl der Hoſpitanten der polytechniſchen Schulen ſtellt ſich auf 200, die der Handwerksfeiertagsſchüler auf 6510. Wie die Frequenz der polytechniſchen Schulen jener der Gewerbsſchulen weit nachſteht, ſo ſind auch ſchon die oberſten Curſe dieſer Anſtalten viel ſchwächer beſucht als die unteren, da die meiſten Schüler, ohne die Gewerbsſchule abſolvirt zu haben, viele ſogar mitten im Schuljahre, zu dem bürgerlichen Berufe übergehen. Im allgemeinen verhält ſich die Schülerzahl des I. Curs zu der des III, wie 5 : 1, in einigen Schulen ſogar wie 8 : 1, ſo daß der oberſte Curs am Jahresſchluß bisweilen auf 5 Schüler zuſammenſchmilzt.

Dem Alter nach bewegen ſich die Gewerbsſchüler zwiſchen 12 und 20 (im Durchſchnitt 13—17) Jahren, die Eleven der polytechniſchen Schulen zwiſchen 15 und 24 (im Durchſchnitt 16—20) Jahren.

Von den 2975 ordentlichen Schülern aller techniſchen Anſtalten kommen auf die katholiſche Confeſſion 1378; die Zahl der Proteſtanten beträgt 1432; die übrigen ſind größtentheils (160) Israeliten, welche vorzugsweiſe den Handelsabtheilungen zufallen. Da in der Bevölkerung Bayerns die Zahl der Katholiken (3,241,345) zu der der Proteſtanten (1,255,562) ſich verhält wie 13 : 5, ſo ergiebt ſich, daß die Richtung auf Induſtrie und Handel auf Seite der Proteſtanten weit überwiegt. Es trifft nämlich bei dem proteſtantiſchen Theile auf 810, bei dem katholiſchen erſt auf 2532 Köpfe 1 techniſcher Schüler. (Anders an den Univerſitäten. Denn hier verhält ſich die Zahl der Katholiken zu der der Proteſtanten — von den Theologen abgeſehen — wie 4 : 1.) Unter allen Gewerbsſchulen ſind die in Nürnberg, München, Augsburg, Würzburg, Bamberg und Kaiſerslautern entweder abſolut oder im Verhältnis zu der Einwohnerzahl der Städte am ſtärkſten beſucht; von den polytechniſchen Schulen nimmt München die erſte Stelle ein.

Exigenzetat. Der Etat einer Kreis-Landwirthſchafts- und Gewerbsſchule war urſprünglich in minimo auf 5800, in maximo auf 8500 fl. geſetzt. Dermalen halten ſich die Etats der Gewerbsſchulen im allgemeinen zwiſchen 4 und 16,000 fl. Dieſer regelmäßige Bedarf wird beſtritten a) aus den Fonds der aufgehobenen höheren Bürgerſchulen, welche an einigen Orten (München, (Nürnberg) über 3000, im Ganzen 23,000 fl. jährl. Rente liefern; b) aus Zuſchüſſen der Kreiskaſſen, welche ſich im Jahr 1836 auf 52,360, im Jahr 1852 aber auf 103,992 fl. beliefen. Aus dieſer Quelle fließen einzelnen Anſtalten (Nürnberg, Kaiſerslautern) jährlich 7—10,000 fl. zu; c) aus verfügbaren Ueberſchüſſen der Unterrichtsſtiftungen; d) aus Beiträgen der Gemeinden; e) aus dem Schulgelde, welches in maximo jährlich 12 fl. beträgt; doch ſind an jeder Anſtalt viele Schüler frei und an einigen Schulen wird gar kein Schulgeld erhoben. Der Geſammtaufwand auf die Gewerbsſchulen betrug im Jahr 1851/52: 152,970 fl.; davon treffen c.

114,000 auf die Personal-, c. 38,000 auf die Realexigenz. Die Gebäude der Kreisanstalten sind auf Staatskosten erbaut oder für den Zweck eingerichtet worden; die der übrigen Gewerbsschulen von den Gemeinden, doch unter Mitwirkung der Kreiskassen, zum Theil auch aus dem Ertrage des Local-Malzaufschlages, welcher mehreren Städten zur Gründung technischer Anstalten bewilligt wurde. Die Handelsschule in Nürnberg erhält sich größtentheils vom Schulgeld (à 18 fl. und 1 fl. 12 kr. Inscriptionsgebühr), welches jährlich, die Vorbereitungsclassen einbegriffen, c. 7000 fl. erträgt; den übrigen Bedarf von circa 4000 fl. leistet die Stadtkämmerei.

Die polytechnischen Schulen werden als reine Staatsanstalten fast ganz aus Central- und Kreisfonds unterhalten. Diese leisteten im Jahr 1836/37: 37,000, im Jahr 1851/52: 40,160 fl. Der Mehrbedarf von c. 3000 fl. wird aus Gemeindemitteln gedeckt. Der Ertrag des Schulgeldes war lange Zeit sehr gering, da nach erster Bestimmung Inländer und Angehörige der Zollvereinsstaaten unentgeltlichen Unterricht genießen und nur die übrigen Eleven jährlich 12 fl., die Hospitanten für jedes Fach 6 fl. entrichten sollten. Erst in neuester Zeit wurde auch hier das Schulgeld allgemein auf 12 fl. angesetzt. Außer den namhaften Leistungen zur Erhaltung der polytechnischen Schulen reicht die Staatskasse einzelnen bedürftigen und würdigen Eleven, besonders des Ingenieurfaches, aus dem allgemeinen Stipendienfond jährliche Unterstützungen bis zu 90 fl.

Lehrbücher und Lehrapparate. Dem Unterrichte an der Gewerbsschule soll für jedes Fach ein gedruckter Leitfaden zu Grunde gelegt werden, welcher von dem Lehrercollegium gewählt, von dem K. Staatsministerium genehmigt worden ist. Bisweilen werden Lehrbücher von der höchsten Stelle den Rectoren zur Einführung besonders empfohlen. Der Vortrag nach Dictaten, lange Zeit an vielen Schulen üblich, ist dem wiederholten Verbote allmählich gewichen und besteht, mit ausdrücklicher Genehmigung, nur noch an den polytechnischen Schulen, denen es zur Aufgabe gemacht ist, den Eleven von den Fortschritten und neuesten Erfindungen der technischen Disciplinen Kenntnis zu geben. Zu den am meisten verbreiteten Lehrbüchern gehören: Fürnrohr's Naturgeschichte und Technologie, R. Wagner's Chemie und Technologie, Brettner's Physik; Haindl's Maschinenkunde; die Schule des Landbaues von Fraas; die arithm. und algebr. Lehrbücher und Aufgabensammlungen von M. Hirsch, Hermann, Hofmann; die descriptive Geometrie von Gugler, Ahn's prakt. Lehrgang der franz. Sprache und Zahn's bibl. Histerien. Neben diesen aber sind sporadisch viele andere Bücher im Gebrauche, und zwar die mathem. Lehrbücher u. Aufgabensammlungen von Bergeat, Wiegand, Rose, Bischoff, Ahrens, Sadebeck, die kaufm. Arithmetik von Feller und Odermann; die Botanik von Kittel, die Mineralogie von Kobell, die Zoologie und Physik von Koppe, die Chemie von Regnault und von Stöckhardt; in der deutschen Sprache die grammat. und stilist. Grundrisse von Bauer, Brentano, Falkmann, Gockel, Heyse, Kelle, Lechner, Puchner, Schätzler und verschiedene Mustersammlungen; in der franz. Sprache die Lehr- und Lesebücher von Hirzel und Lüdecking; in der Geschichte die Leitfäden von Walter, Kohlrausch, Beck, Liebler, Ghillany, Bumüller; in der Geographie die Grundrisse von Burger, Völter, Schacht, Hopf, Zachariä; in den Handelswissenschaften die Werke von Schiebe, Telschow, Nelkenbrecher d. j. — Mit Anfertigung von Zeichnungsvorlagen wurde bei Gründung der technischen Schulen die k. Akademie der Künste beauftragt; diese enthalten vorzugsweise Ornamente und architektonische Studien in systematischer Abstufung von den Elementen bis zu vollständigen Bauplänen. Daneben sind sehr verbreitet die Zeichnungsvorlagen von Klenze und Gärtner (von der h. Stelle bes. empfohlen), von Heideloff, Weiß, Wolff, Pola, Metzger, Haindl, Herrmann, Schöpff u. A. Mehrere Lehrer haben für ihren Unterricht eigene Vorlagen hergestellt. Außer einer umfassenden und wohlgeordneten Sammlung solcher Vorlagen für den Zeichnungsunterricht sind als wesentliche Attribute einer Gewerbsschule zu nennen: Modelle zum Unterricht in der Mechanik und im Bossiren, ein Naturaliencabinet, eine technische Bibliothek, ein physikalischer und chemischer Apparat mit Laboratorium. Viele Gewerbsschulen sind auch im Besitz

einer mechaniſchen Werkſtätte. Für den landwirthſchaftlichen Lehrcurs wurden entweder kleine Güter erworben und zu Muſterwirthſchaften eingerichtet, oder Verſuchsgärten angelegt. Den Handelsabtheilungen kommt als beſonderes Attribut eine Waarenſammlung zu. Die polytechniſchen Schulen beſitzen die genannten gewerblichen Apparate und Einrichtungen in größerem Maßſtabe.

Zur Erwerbung, Erhaltung und Erweiterung der Lehrapparate ſind nach Verhältnis der Etats beſtimmte Poſitionen (400 — 2000 fl.) ausgeſetzt. Dazu kommen häufig beſondere Geſchenke der Kreisregierungen, der Gemeinden, der Induſtrievereine, dann von Privaten (Droguiſten, Fabrikbeſitzern, Buchhändlern). Viele Inſtrumente und Modelle ſind auch aus den Werkſtätten der techniſchen Anſtalten ſelbſt hervorgegangen. Die reichhaltigſten und werthvollſten Sammlungen finden ſich an den polytechniſchen und an den Kreisgewerbsſchulen; aber auch die meiſten der übrigen Anſtalten beſitzen ſehr ſchön ausgeſtattete Cabinete. Die Bibliotheken enthalten außer dem ſpecifiſch lehrhaften Theile meiſt auch Unterhaltungsſchriften, welche den Schülern zur häuslichen Lectüre dargeboten werden.

Schuljahr. Schulprüfungen. Preisevertheilung. Nach der Vollz.-Inſtr. vom 4. April 1836 war der Anfang des Schuljahrs für die Gewerbsſchulen auf den 15. Oct., der Schluß auf den 31. Aug. feſtgeſetzt; nach neuerer Beſtimmung beginnt das Schuljahr mit dem 1. Oct. und ſchließt mit dem 15. Auguſt. An Oſtern werden die Lectionen 14 Tage eingeſtellt. Freie Nachmittage kommen nur an einzelnen Schulen oder Claſſen vor. Das Schuljahr der polyt. Schule dauert vom 2. Nov. bis 15. Aug.; außer den Oſterferien von 14 Tagen findet eine Unterbrechung der Lectionen nicht ſtatt. Dreimal des Jahrs — vor Weihnachten, Oſtern, Pfingſten — werden an den meiſten Gewerbsſchulen in allen Fächern ſchriftliche oder mündliche Prüfungen (Locationen) abgehalten, über deren Ergebnis den Schülern ein Zeugnis zur Vorlage bei den Eltern zugefertigt wird. An einigen Anſtalten ſind monatliche Locationen im Brauche. In den letzten Wochen des Schuljahrs finden die öffentlichen Prüfungen ſtatt, zu welchen von dem K. Staatsminiſterium des Handels ein Commiſſär — für die Gewerbsſchulen ein Profeſſor der polytechniſchen Schulen, für dieſe ein Univerſitätsprofeſſor — mit beſonderen Inſtructionen und Vollmachten abgeordnet wird. Jeder Schüler erhält ein Jahreszeugnis über Fleiß, Fortgang und ſittliches Verhalten. Das Notenſchema des Fortgangs iſt für die Gewerbsſchulen: I. Vorzüglich. II. Sehr gut. III. Gut. IV. Mittelmäßig. V. Schlecht. Die polyt. Schulen bezeichnen die Abſtufung durch Decimalen, nämlich: 1,00 — 0,75 = Vorzüglich; 0,74 — 0,50 = Gut; 0,49 — 0,25 = Mittelmäßig; 0,24 — 0,00 = Gering. Für Religionskenntniſſe, Religioſität und ſittliches Betragen gilt an allen techn. Lehranſtalten folgende Stufenreihe: I. 1. Ausgezeichnet. I. 2. Vorzüglich. II. 1. Gut. II. 2. Hinlänglich. III. 1. Gering. III. 2. Schlecht. Diejenigen Schüler, welche den oberſten Curs mit Erfolg vollendet haben, erhalten ein von dem Prüfungscommiſſär und dem Rector unterzeichnetes Abſolutorium, welches den Eintritt in die höheren Lehranſtalten und weiterhin die Zulaſſung zum Staatsdienſte bedingt. Ueber das Ergebnis der Prüfung, ſowie über den Stand der ganzen Anſtalt erſtattet der Commiſſär unmittelbaren Bericht an das Miniſterium. An die Prüfungen reiht ſich bei den Gewerbsſchulen die Preisevertheilung. Ordnungsmäßig ſoll auf je 10 Schüler 1 Preis nach dem allgemeinen Fortgange, außerdem auf jedes techniſche Fach 1 Preis in jedem Curſe treffen; doch werden an manchen Anſtalten Fachpreiſe nicht vertheilt. Zu Preiſen werden in der Regel Bücher gewählt, nicht ſelten auch Inſtrumente und Geſchichtsthaler; an einigen Handwerksfeiertagsſchulen beſteht die von oben empfohlene Einrichtung, ausgezeichnete Fortſchritte mit Sparkaſſebüchern (bis auf 10 fl.) zu belohnen. An den polytechn. Schulen iſt die Preisevertheilung, obwohl in der Vollz.-Inſtr. vorgeſchrieben, ganz abgekommen. Redeacte, wie bei den Gymnaſien, ſind nicht befohlen, doch wird an mehreren Anſtalten die Preisevertheilung mit einem Vortrage des Rectors eingeleitet oder beſchloſſen. Am Tage des Schluß-

actes wird ein gedruckter Jahresbericht veröffentlicht, welcher die abgehandelten Lehrgegenstände, das Verzeichnis der Schüler in alphabetischer Ordnung mit Angabe der Fortgangsplätze im allgemeinen und in jedem Fache (bei den polyt. Sch. nur der Noten) und eine kurze Chronik mit statistischen Notizen enthält. Diesem Berichte wird eine Abhandlung über ein wissenschaftliches oder technisches Thema beigegeben, welche nach einem geregelten Turnus von dem Rector oder einem der Hauptlehrer zu liefern ist. Der Bericht mit Programm wird an die städtischen Behörden, an die K. Regierung und an das K. Staatsministerium gesendet, auch jeder technischen Lehranstalt des Königreiches, nach Uebereinkommen einzelnen inländischen Studienanstalten und technischen Schulen des Auslandes zugeschickt.

Kritik. Aussichten auf die Zukunft.

Während die älteren Realschulen vorzugsweise die für den höheren Bürgerstand allgemein nothwendigen und nützlichen Gegenstände im Lectionsplan führten, zielen die realistischen Anstalten der Gegenwart direct auf Vorbildung für bestimmte Berufsarten. Die in bester Absicht zu Gunsten der Industrie entworfene Lehrordnung leidet aber, wie nun allgemein anerkannt ist, an wesentlichen Fehlern. Denn erstlich sind trotz der im Titel ausgesprochenen Bestimmung der technischen Schulen mehrere Zwecke verbunden, welche sich durchaus nicht vereinbaren lassen. In Rücksicht auf die höheren Curse und Anstalten, sowie auf die Forderungen des techn. Staatsdienstes soll der Unterricht von Anfang an wissenschaftlich gehalten sein, während die Bedürfnisse des künftigen Gewerbsmannes eine populäre Unterweisung erheischen. Da nun die Lehrer im Hinblick auf die Prüfungen fast gezwungen sind, sich der ersten Seite zuzuwenden, so kann die Industrie des ihr zugedachten unmittelbaren Gewinns nicht theilhaftig werden. Dazu erscheint der Lehrgang allzusehr beschleunigt; Gegenstände der verschiedensten Art häufen sich auf einer Stufe, woraus dem Schüler eine Masse von Lectionen und Aufgaben zuwächst, die selbst von starken Naturen nicht zu bewältigen ist. Bei der Eile aber, mit welcher der Lehrplan den technischen Disciplinen zustrebt, ist einem wichtigen Gegenstande, dem Unterricht in der deutschen Sprache, eine ganz untergeordnete Stellung angewiesen worden, während er um so mehr Berücksichtigung verdiente, da die allgemeine Bildung und der Fortschritt in allen Gegenständen durch nichts so sehr gehemmt wird, als durch den Mangel an Sicherheit in der Handhabung der Muttersprache. Daß auch nach den mancherlei Nachbesserungen in diesem Fache, wie in den Realien überhaupt, viel zu wünschen bleibt, ergiebt sich aus einem Blicke auf die gar verschiedenartigen Lehrbücher, die im Gebrauche sind. Endlich kann auch das Fachlehrersystem, welchem auf den obersten Stufen nicht auszuweichen ist, in den untern Classen, in denen die Schüler eine nähere und ununterbrochene Leitung in Anspruch nehmen, weder dem Gesammtergebnisse des Unterrichtes, noch viel weniger der Disciplin förderlich sein. Diese in dem Lehrplane liegenden Mängel werden aber nicht allenthalben auf gleiche Weise fühlbar, da einzelne Anstalten durch Lehrkräfte bevorzugt sind und überdies bei der Aufnahme und Promotion der Schüler Strenge anwenden können, während andere durch locale Verhältnisse zur Nachsicht gezwungen werden. Die Ergebnisse bei den Prüfungen sind daher nach den Orten und selbst nach den Jahrgängen überaus verschieden.

Nachdem bereits viele Satzungen der Vollz.-Instr. durch Verordnung oder stillschweigend abgeändert oder aufgehoben, neue Lehrgegenstände in den Lehrplan aufgenommen waren, wurde von dem K. Staatsministerium unter dem 14. Aug. 1852 ein Entwurf zur Reorganisation der technischen Anstalten an die Rectorate ausgegeben. Mit Berücksichtigung der hierauf eingegangenen Gutachten und Wünsche wurde ein neuer Plan ausgearbeitet und im Jan. 1857 den Kreis-, Handels- und Gewerbskammern, dann im Februar einer Conferenz von Rectoren und anderen Sachkundigen in München zur Berathung vorgelegt. Nach diesem neuen Plane, der übrigens die höhere Genehmigung noch nicht erlangt hat, sollen, mit Verzichtleistung auf die bisher angestrebte Uniformität aller technischen Anstalten, nach den allgemeinen und nach den localen Bedürfnissen ver-

schiedene realistische Lehrinstitute errichtet oder die bisherigen umgewandelt werden. Demnach sollen feruerhin bestehen: 1) Reine Gewerbsschulen, mit 2 — 4 Cursen, für Knaben, welche sich den Gewerben widmen wollen, mit populär praktischem Unterrichte in den Realien (d. i. deutsche, franz. Sprache, Geschichte, Geographie), in den Elementen der mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer und im Zeichnen; 2) Realgymnasien, auf der Basis der lateinischen Schulen, mit wissenschaftlichem Unterrichte in der Mathematik, Physik, Chemie und in den neueren Sprachen; zur ersten Vorbereitung auf das Forst-, Salinen-, Bau- und Postwesen; 3) Polytechnische Schulen, anschließend an das Realgymnasium oder an die mit 4 Cursen ausgestattete Gewerbsschule, mit einem allgemeinen Curse in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern, dann mit Specialcursen für das Bauwesen, für Mechanik, für Chemie und für höhere Zeichnungskunst. — Ein Hauptgewicht ist auf die Heranbildung der Lehrer gelegt und diesen die wissenschaftliche Laufbahn durch Gymnasium und Universität vorgezeichnet. Das Fachlehrersystem wird durch Aufstellung eines Ordinarius für jede Classe modificirt, welchem die allgemeine Handhabung der Ordnung innerhalb dieses Kreises zufällt. Dr. **Hopf.**

Beaufsichtigung. Die Pflicht der Beaufsichtigung der Kinder liegt zunächst den Eltern ob. „Es ist eine schändliche Unsitte, eine Entäußerung alles christlichen Elterngefühles, wenn in der vornehmen Welt die armen reichen Kinder alsbald entweder den Wärterinnen oder dem Gesinde überlassen werden und des Tages nur einmal das Angesicht des Vaters oder der Mutter zu sehen bekommen, oder wenn sie gar aufs Land hinausgegeben und erst wieder in's elterliche Haus eingelassen werden, wenn sie fähig sind, eine Figur zu machen und so zum Glanze desselben etwas beizutragen; — so ist es, wenn auch ein unvermeidliches Uebel, doch eben ein Uebel, daß so mancher Geschäftsmann den Tag über seine Kinder vielleicht nur über Tische sieht und dann, weil er noch der Ruhe braucht, seine pädagogische Thätigkeit darauf beschränkt, Stille zu commandiren." (Palmers Pädagogik S. 174). Ganz anders ist das Bild, welches Pestalozzi von Gertrud entworfen hat; sie war nirgends lieber als bei ihren Kindern und die höchste Aufgabe ihres mütterlichen Berufes bestand darin, nur ihnen anzugehören; auch wußte sie alle häuslichen Geschäfte der Pflicht unterzuordnen, die Kinder in ihrer persönlichen Nähe zu haben und mit ihrem waltenden, scharf sehenden Auge ihre Beschäftigung und Thätigkeit selbst zu regeln. Sie achtete ihre Kinder als ein heiliges Gut, das ihr von Gott anvertraut war. Das machte ihr die Beaufsichtigung zu einer so ernsten Pflicht; darum erfüllte sie dieselbe mit der Treue eines Hirten in Selbstverleugnung und Hingabe an die Kinder, ohne daran als an einer Beschränkung zu tragen. Dessen ungeachtet lief sie nicht auf allen Schritten und Tritten ihnen ängstlich besorgt nach; wenn sie am Sonntage den Gottesdienst besuchte, konnte sie den ältern Geschwistern die Aufsicht über die jüngeren anvertrauen. Sie verstand die Kunst, den Kindern, obschon sie unter einer strengen Aufsicht standen, diese doch nicht zur drückenden Clausur werden zu lassen, sondern ihnen das Haus so lieb zu machen, daß sie am liebsten daheim waren; denn so genau auch die Ueberwachung war, so wurde sie doch den Kindern kaum fühlbar. Sie machte es nicht so wie Ramsauer im Buche der Mütter sagt: „Manche Mütter oder Kinderwärterinnen rufen dem Kinde beständig zu: Nimm dich in Acht! Verderbe dein Kleid nicht! Siehe, da kommt ein Wagen, ein Hund, ein Pferd! Geh' nicht zu nahe ans Wasser! Stich dich nicht! Fasse das Messer nicht an!" anstatt ohne ein Wort darüber zu verlieren, bei dem Kinde zu bleiben und das Befürchtete abzuwenden, ohne daß das Kind es selbst merkt. Die Beaufsichtigung muß sich an eine sich gleichbleibende Ordnung des Hauses anlehnen, welche in gleichmäßiger Weise Arbeit und Erholung und die verschiedenen Beschäftigungen unter einander regelt. Durch das Zusammensein und Zusammenleben mit den Eltern oder mit dem Erzieher kommt es am leichtesten und am unvermerktesten zu einer festen Gewöhnung, durch welche das Kind in eine selbständige Willensrichtung hinein gewiesen wird. Darum ist eine gewissenhafte Ueberwachung nur in einem Hausstande zu finden, wo Arbeitsam-

keit, Eingezogenheit und Gottesfurcht waltet. Sorgloſigkeit, welche die Kinder laufen läßt, wohin ſie wollen, und nicht darnach fragt, wo ſie ſind, iſt ein Zeichen des Verfalles der häuslichen Zucht. Ebenſo hält ſich aber eine Beaufſichtigung, die in Hirtenliebe ſich der Untergebenen annimmt, fern von dem andern Extreme, „der jeſuitiſchen Anſpaſſerei, die mit Argusaugen des Kindes Regung und Bewegung darum beobachtet, weil ſie fürchten muß, dasſelbe möchte dem Netze entrinnen. Das Behalten in perſönlicher Nähe iſt auch nicht ein ausſchließliches Beſitzergreifen, das manche Mütter ſich zur Aufgabe machen, die ſo ganz allein an ihre Perſon das Kind gewöhnen, daß es nur ein Mutterkind und ſonſt nichts wird.“ (Palmers Pädagogik a. a. O.)

Der Einwurf, daß ein Kind, wenn es fortgehend beaufſichtigt und gar nicht ſich ſelbſt überlaſſen werde, nicht zur Selbſtändigkeit komme, und ſpäter, wenn es der läſtigen Ueberwachung überhoben ſei, ſich ganz unzuverläßig beweiſe, beruht auf Verkennung des Zweckes der Beaufſichtigung, ſowie der Bildung des Willens. Welcher verſtändige Erzieher übt die Aufſicht nicht in der Abſicht, ſie ſelbſt je länger je mehr überflüßig zu machen? Wer läßt es bei einiger Einſicht an fortgehenden Proben und Uebungen in der Stärkung des Willens fehlen? Der perſönliche Einfluß der Eltern und Erzieher auf das Leben und Arbeiten unter ihren Augen hilft den Zöglingen über ſehr viele Dinge hinweg, an denen die Schwachheit des Fleiſches ſonſt ſcheitern würde. Trägheit und müßiges Umherlaufen, Mangel an Beharrlichkeit, Naſchhaftigkeit, Flüchtigkeit brechen ſich nur an dem ſittlichen Einfluß, den eine feſtgeregelte Lebensordnung unter Aufſicht der Erzieher ausübt. Bloß durch dieſe kommt es zu einer entſchiedenen Unterordnung, zur Ueberwindung des fleiſchlichen, eignen Willens, zur Selbſtverleugnung und darum zur rechten Freiheit (Wieſe, d. Bildung des Willens). Weniger leicht ſcheint die Widerlegung des Bedenkens zu ſein, was unter andern Schleiermacher in ſeinen pädagogiſchen Vorleſungen hervorgehoben hat: Ob das Kind, wenn es durch Abgeſchloſſenheit das Böſe erſt kennen lerne, wo es ihm gegenüber bereits eine feſte Geſinnung gewonnen haben ſolle, ihm nicht wehrlos preisgegeben ſei? Aber auch dies beruht auf einer falſchen Vorausſetzung. Jenes Behalten der Kinder in der perſönlichen Nähe ſchließt weder die Wahrnehmung von Sünden aller Art, noch den Kampf mit ihnen aus; auch das behütete und bewahrte Kind ſieht und hört gar viel Böſes; man kann ſagen, die chriſtliche Erziehung hat in dem Unterrichte z. B. in der bibliſchen Geſchichte, im Katechismus bei den Geboten, die Aufgabe, dahin zu wirken, daß die böſen Mächte des Lebens das Kind nicht in dem Sinne unſchuldig finden, wie es Schleiermacher meint. Palmer bemerkt in dieſer Beziehung: „Damit der Erzieher des Kindes Art beobachten kann, muß er ſie innerhalb der Grenzen, jenſeit deren die phyſiſche und ſittliche Gefahr beginnt, gewähren laſſen, da ohne dieſe relative Freiheit das Kind entweder eine unſelbſtändige Creatur oder ein Duckmäuſer wird.“ In allen dieſen Beziehungen kann demnach vom evangeliſchen Standpuncte aus keine Meinungsverſchiedenheit ſein.

Nachdem wir vorwaltend von der Beaufſichtigung, in ſo weit ſie Pflicht der Eltern oder derer iſt, denen einzelne Kinder zur Erziehung übergeben worden ſind, geſprochen haben, wenden wir uns der Schule zu. „Wer als Lehrer auf ſeine Schüler ein wachſames Auge hat, erſpart ſich und den Kindern manche Strafe, Ermahnung und viele kleinere und größere Unannehmlichkeiten; denn ſie werden dadurch vor Abweichungen von der Regel und Ordnung in ihrem ganzen Thun und Treiben am ſicherſten bewahrt. Wiſſen die Kinder einmal, daß dem ſcharfſehenden und aufmerkſamen Auge des gewiſſenhaften Lehrers nicht ſo leicht etwas entgeht, und wiſſen ſie denſelben ſtets auf dem pflichtmäßigen Platze, ſo hat er nur die halbe Mühe und Arbeit, und Fleiß, Ordnung und Aufmerkſamkeit ſind leicht und ſicher zu erzeugen und aufrecht zu erhalten. Je ſorgſamer der Lehrer auf das ganze Benehmen und Verhalten der Schüler achtet, was in der einfachſten und natürlichſten Weiſe geſchehen kann und muß, deſto ſorgſamer lernen ſie ja auch auf ſich ſelbſt merken und ſich ſelbſt überwachen.“ (Schnell, Schuldisciplin S. 74 und 75.) In der Volksſchule thut Beaufſichtigung

beſonders vor dem Beginn der Unterrichtsſtunden, in den Freiviertelſtunden, auf den Spielplätzen, den Abtritten und beim Nachhauſegehen noth; es ſollte ſich kein Lehrer durch Bequemlichkeit abhalten laſſen, gerade dieſe für die ſittliche Bewahrung der Kinderherzen ſo gefährlichen Zeiten und Orte ſorgfältigſt zu überwachen. Was hier Böſes gethan wird, hat er zu verantworten. Die Frage iſt aber, in wie weit Palmers Ausſpruch: „Der Erzieher iſt in jedem Augenblicke für ſeinen Zögling verantwortlich," auch Anwendung auf den Lehrer finde, der täglich aus der Familie ſeine Kinder empfängt und ſie wieder dahin entläßt. Der Lehrer ſtraft auch Vergehen, die außer der Schule begangen worden ſind; folglich hat er auch über ſie zu wachen und Vergehen vorzubeugen, zu denen er die Gelegenheit kennt. Er hat zu warnen, daß nicht Vogelneſter ausgenommen, Feld- und Gartendiebſtähle, Baumfrevel verübt, Thiere gequält werden, daß ſich die Jugend nicht zu Rohheiten zuſammen thue, nicht Tanzböden beſuche ꝛc. Für den unter den Kindern herrſchenden Sinn, ihr Verhalten im Ganzen und ihre Geſittung iſt er verantwortlich, und von dem Geiſte, wie er ſich in der Schuljugend darſtellt, macht man einen Schluß auf ihn, obſchon er natürlich die Vergehen des einzelnen Kindes nicht vertreten kann. Er muß ſich aber darum bekümmern, was die Schuljugend z. B. an den freien Nachmittagen, beſonders an Sonntagen treibt.

Noch einer beſonderen Erwähnung und Erwägung bedarf die Frage, in welcher Weiſe ſich die Beaufſichtigung erwachſener Schüler in Gymnaſien, Schullehrerſeminaren u. dgl. zu geſtalten habe. Zunächſt iſt hier zu beachten, daß der Umfang der Beaufſichtigung bedingt iſt 1) durch die äußeren Verhältniſſe, 2) durch den Zweck des Inſtitutes. In einer geſchloſſenen Anſtalt, in der die Zöglinge wohnen, kann nicht bloß, ſondern muß die Beaufſichtigung eine genauere ſein, als bei dem Externat. Bei letzterem tritt ein ähnliches Verhältnis ein, wie zwiſchen Schule und Haus, wenn die Eltern der Familie, in der ihre Kinder untergebracht ſind, nicht bloß die leibliche Pflege, ſondern auch die Erziehung übertragen haben. Da aber leider letzterer Punct häufig gar wenig Beachtung findet, die Handwerkerfamilien, bei denen Schüler ein billiges Unterkommen gefunden, weder die Auctorität noch die Einſicht beſitzen, um eine verſtändige Aufſicht zu führen, ſo kann oft nur in ſo weit von einer Aufſicht die Rede ſein, als die Lehrer ſelbſt inſpiciren. Wenn dieſe Inſpection ſo geordnet iſt, daß ein Lehrer nur eine Anzahl Schüler zu beſuchen hat; wenn er dieſe Beſuche als eine der wichtigſten Pflichten ſeines Berufes anſieht, ſie daher oft wiederholt und dabei genaue Einſicht von den Arbeiten der Schüler nimmt, auch alles in der äußeren Einrichtung beobachtet, was ihn einen Schluß auf die Beſchäftigungen machen läßt; wenn er dahin wirkt, daß dem Schüler ein ungeſtörtes Arbeiten ermöglicht und Zerſtreuungen vorgebeugt wird; wenn namentlich auch beſtimmte Arbeitsſtunden vorgeſchrieben und auf deren gewiſſenhafte Innehaltung geachtet wird, ſo wird das nicht bloß auf Fleiß und Forſchritte, ſondern auch auf die ſittliche Bewahrung von durchgreifendem Einfluſſe ſein (vgl. die in Preußen geltenden Beſtimmungen bei Rönne II. S. 92. 97. 249). Daß es ſich Lehrer zur ernſten Pflicht machen, dem Umhertreiben der Zöglinge an Vergnügungsörtern, dem Beſuche des Theaters und von Bällen, dem Beſuche von Gaſthäuſern, Trinkgelagen, der Theilnahme an Verbindungen zu ſteuern, muß als ſich von ſelbſt verſtehend angeſehen werden. In dieſer Beziehung kann viel gethan werden, wenn die Lehrer ein wachſames Auge haben und es ſich angelegen ſein laſſen, daß die gegebenen zweckmäßigen Geſetze auch inne gehalten werden.

Beſonders bei dem Internate hat ſich im Gegenſatze zu einer auf Bewahrung vor allerlei jugendlichen Verirrungen bedachten ernſteren Richtung eine laxe Anſicht geltend gemacht, die namentlich in den Jahren der Revolution überlaut ihr Haupt und ihre Stimme erhob. Man wollte damals z. B. gar keine geſchloſſenen Schullehrerſeminare mehr haben. Es liegt aber auf der Hand, daß eine ſolche Freiheit, die dem Schüler geſtattet, ſeinen Neigungen möglichſt ungehemmt nachzugehen, ein Säen auf das Fleiſch iſt, bei dem die Ernte von dem Fleiſche nicht ausbleibt. Anſtalten, deren Zöglinge dem

Elternhauſe entnommen ſind, müßen deſſen Stelle an ihnen vertreten; ein weiſer Vater aber richtet die dem heranwachſenden Sohne geſtattete Freiheit nach dem Grad ſeiner Reife ein. Von einer wirklichen Erziehung kann nur bei einer heilſamen Gewöhnung die Rede ſein; und dieſe iſt nur möglich, wo ſich mit einer zweckmäßigen Lebensordnung eine Beaufſichtigung vereinigt, die zur Pflichterfüllung anhält, wo der eigene Wille des Zöglings nicht ausreicht. Neben den feſtgeregelten Arbeitsſtunden müßen Freiſtunden gewährt ſein, in denen ſich der Zögling ſelbſtändig bewegen lernen, daher auch ohne Ueberwachung ausgehen ſoll. Die Hausordnung iſt aber ſo einzurichten, daß durch locale Verhältniſſe gebotenen Geiegenheiten zu Verführungen wirkſam begegnet wird. Geſetze ohne genaue und fortgehende Ueberwachung nützen nichts. In ſolchen Inſtituten, deren beſondere Aufgabe eine chriſtliche Lebensrichtung iſt, wie bei den Schullehrerſeminaren, muß ſich die Beaufſichtigung und Bewahrung um ſo entſchiedener geſtalten, als es ſich darum handelt, einen feſten Grund zu allen den Tugenden zu legen, welche die Zöglinge als Lehrer künftig in die Jugend pflanzen ſollen. **Bock.**

Beda, mit dem Beinamen der Ehrwürdige (venorabilis), ein Mönch in dem Kloſter Yarrow (in-Girvum, Ingyrvum) in England, geboren um 677 (nach andern 672 oder 674), geſtorben 735; ein Mann, der für Kirche und Theologie durch eine umfaſſende ſchriftſtelleriſche Thätigkeit (eine Menge Commentare, in denen die damalige allegoriſche Schrifterklärung eine ſehr ausgedehnte Anwendung gefunden hat, ferner Homilien, die trotz ihren ebenfalls zahlreichen Allegorien und ihrem Mangel an Originalität doch durch einen einfach herzlichen Ton anſprechen, endlich insbeſondere als Hiſtoriker durch ſein Chronicon, das mit Recht als erſte Weltgeſchichte bezeichnet wird, die auf engliſchem Boden geſchrieben worden, und durch ſeine historia ecclesiastica) von großer Bedeutung war; ein vortrefflicher Charakter, beſcheiden und einfach, unermüdet thätig und von Herzen fromm, eine Art Ideal für einen chriſtlichen Mönch. Als ſolcher nun hätte er an ſich keinen Anſpruch auf einen Platz in den Reihen der Pädagogen; aber dieſer gebührt ihm, weil er, wie er ſelbſt in der Kloſterſchule von Wearmouth (Wiremuth, Wiramutha) gebildet worden war, ſo in dem mit Wearmouth enge verbundenen Yarrow hernach als Lehrer von ſeinen Jünglingsjahren an bis zu ſeinem Ende wirkte. Es gewährt uns einen Einblick in dieſe Schulen, wenn wir in ſeiner von ſeinem Schüler Cuthbert (theilweiſe) verfaßten Biographie (ſ. Migne, patrologiae cursus completus, tom. 90. pag. 37) aus Beda's eigner Angabe vernehmen, daß ihn in ſeinem ſiebenten Lebensjahre ſeine Verwandten dem Abt Benedict in Wearmouth übergaben, daß er von da an allen Fleiß auf die Erkenntnis der heil. Schrift verwandte und ſich am liebſten — als beſte Ausfüllung der Zeit, die die Kloſterregel übrig ließ — mit Lernen, Lehren oder Schriftſtellerei beſchäftigte. (Inter observantiam disciplinae regularis et quotidianam cantandi in ecclesia curam semper aut discere aut docere aut scribere dulce habui. Dieſe Stelle wiederholen alle ſeine Biographen.) Sein Forſchen und Lernen war vorzugsweiſe — wie wir es in jener Periode noch Jahrhunderte lang bei den trefflichſten Männern vorfinden — ein Sammeln (wie er a. a. O. ſeine Thätigkeit als ein ex opusculis venerabilium patrum breviter adnotare bezeichnet); aber nicht nur unter den Schätzen, die die Väter hinterlaſſen hatten, ſuchte er ſeine Beute, ſondern auch von den Lebenden und ihn Umgebenden wollte er lernen und ſich aneignen, was jeder edles und erſprießliches darbot. (Inter sexcentos — ſagt ein anderer Biograph von ihm, a. a. O. S. 47 — sanctae monachilis militiae commilitones degens in singulis aemulabatur charismata meliora, ut quod quisque illorum spiritualis scientiae accepisset, ille totum ex singulis perdiscendo combiberet, quatenus inebriaretur ab ubertate domus Dei etc.) Wie zu Salomo die Königin von Mittag, ſo kamen (nach der Vergleichung deſſelben Biographen) aus weiter Ferne lernbegierige Schüler, um ihn zu hören; Andere, die nicht perſönlich kommen konnten, erbaten ſich brieflich von ihm Belehrung über ſchwere bibliſche Stellen (directis epistolis quaestiones super capitula scripturarum nodosas enodari et obscuras sibi expostulant

Digitized by Google

dilucidari). Von ſeiner Lehrmethode wird uns freilich nichts erzählt; es verſteht ſich, daß ſie einfach im Vortrage der Sache vor den ſchweigenden Schülern oder Zuhörern beſtand; daß er aber einer klaren, beſtimmten Darſtellung fähig und befliſſen war, zeigen ſeine ſchriftlichen Arbeiten. Für unſern Zweck iſt beſonders hervorzuheben, daß er ſich (wie ein Jahrhundert ſpäter Rhabanus Maurus) keineswegs bloß mit Theologie beſchäftigte, ſondern alles irgend Wiſſenswürdige in den Kreis ſeiner Beſchäftigungen und ohne Zweifel auch ſeiner Lehrgegenſtände zog. Davon zeugt ſeine Schrift über Orthographie (die freilich mehr ausſieht, wie ein zufällig zuſammengerathenes, nur alphabetiſch geordnetes Quantum einzelner lexikaliſcher und grammatiſcher Notizen, Redensarten, Unterſcheidungen zwiſchen Synonymen u. dgl.); eine Schrift de arte metrica (Belehrung über kurze und lange Silben, über Versfüße, über die verſchiedenen Versmaße); ein liber de schematis et tropis sacrae scripturae (eine Rhetorik der h. Schrift); insbeſondere aber die in die Fächer der Phyſik, Geologie, Aſtronomie und mathematiſchen Geographie eingreifende Schrift de natura rerum — wo über den Lauf der Planeten und des Mondes, über Sonnen- und Mondesfinſterniſſe, Luft, Winde und alle Naturerſcheinungen Belehrung gegeben iſt. In der Schrift de temporum ratione giebt er nicht nur die Erklärung der Zeiteintheilungen im chronologiſch-geſchichtlichen, wie im nächſten, natürlichen Sinne (Tag und Nacht, Woche ꝛc.), ſondern er kennt und vergleicht die verſchiedenen Monatsnamen bei verſchiedenen Völkern, ſetzt die Feſtrechnung auseinander, und behandelt dieſelben Gegenſtände ſogar noch in einem eigenen Rechenbuche (liber de ratione computi). In einer kleinen Abhandlung über den Donner führt er eine Reihe von Bauernregeln auf, deren Wahrheit er aber offenbar nicht recht traut, was nämlich der Donner in jedem Monat zu bedeuten habe; z. B.: Si in mense Januario, prout agilitas philosophorum reperit, tonitrua percrepant, in anni ipsius ambitu multos homines ac pecora, oves videlicet, esse morituros, sylvarumque ac nemorum sterilitatem praefigurant ... Mensis Aprilis tonitrua seminibus ac frugibus in anni ipsius curriculo periculum imminere significant et inter undas vasti pelagi navigare valde esse periculosum praenotant. Wie ihm aber dieſe Behauptungen nicht ſicher ſcheinen, ſo iſt er aller Aſtrologie wegen ihres heidniſchen Urſprungs und Charakters entſchieden abgeneigt. In ſeiner Geſchichtsdarſtellung verbindet ſich ebenſo ein gewiſſer kritiſcher Zug in Betreff der Glaubwürdigkeit der Quellen mit großer Einfalt in Betreff der Glaubwürdigkeit der Sachen; ſteht ihm einmal jene feſt, ſo iſt ihm auch das Wunderſamſte außer Zweifel; aus letzteren einen Schluß auf erſtere zu machen, kommt ihm nicht in den Sinn; die Hauptſache iſt ihm praktiſche Belehrung — instructio posteritatis und zwar mit dem beſtimmten Zwecke ſittlicher Wirkung. Und das ſtimmt nun auch ganz zu der Bedeutung, die ſolche Männer für die Geſchichte der Bildung haben. Es iſt — ganz wie wir es ſpäter bei Rhabanus Maurus u. A. finden — ein alles umfaſſender, nach allen Seiten ſeine Hände ausſtreckender Wiſſensdrang, der ſie erfüllt und der dieſe Klöſter zu ehrwürdigen Sitzen aller Bildung in jenen Zeiten machte. Aber dieſes Geſammtwiſſen ſteht mit der traditionellen Kirchenlehre noch in unmittelbarſter Einheit; es iſt noch kein Zerſetzungsproceß zwiſchen beiden auch nur im Keime wahrzunehmen. Daher wird auch in allen Wiſſensfächern von bibliſchen Citaten der ausgedehnteſte Gebrauch gemacht, was ſelbſt wieder den ungemeinen Fleiß zu erkennen giebt, der aufs Bibelſtudium verwendet wurde.

Was Beda ohne alle äußeren Impulſe, lediglich dem eignen Triebe folgend, angeſtrebt und geleiſtet hat, das hat ein großer Kaiſer, der nur ſieben Jahre nach B.'s Tode geboren wurde, auf dem europäiſchen Feſtland in großem Maßſtab auszuführen unternommen. Wenn Alcuin wirklich ein Schüler Beda's wäre, was aber ohne Zweifel nur in Folge einer Namensverwechslung von den älteren Chroniſten behauptet worden iſt, ſo wäre hiemit auch äußerlich der Einfluß B.'s auf die Ideen und Geſetze Karls des Großen bewieſen; der innere Zuſammenhang aber iſt ebenſo unzweifelhaft,

wie überhaupt in jener Zeit Deutſchland und Frankreich ihre chriſtliche Civiliſation zu allermeiſt von den britiſchen Inſeln her empfiengen.

Mit Liebe verweilen die Biographen bei ſeinem Ende, und es iſt ſo bezeichnend, daß auch hier mit einigen Worten deſſelben gedacht werden mag. Er war ſich der Nähe ſeines Todes ſehr klar bewußt, verſammelte deshalb die Brüder um ſein Lager (prope ad exitum devota fratrum circumstat corona), ermahnte ſie in bibliſchen Worten und forderte ſie auf, wenn einer über irgend etwas noch einen Zweifel habe ihm denſelben zu ſagen, und, damit die Antwort nicht vergeſſen würde, ſie aufzuzeichnen. Es wurde Verſchiedenes über Schriftſtellen gefragt; er gab Beſcheid, und als der Schreibende alles niedergeſchrieben hatte und ſagte: nun iſts vollbracht! ſo griff Beda freudig dies Wort auf nnd ſagte: Gut und richtig haſt du geſprochen, es iſt vollbracht. (Nach der Schilderung eines andern Biographen hatte von einem Commentar über das Evangelium Johannis, den er dictirte, eben noch ein Capitel gefehlt; er trieb an, eilig zu ſchreiben, damit er es noch vollende.) Hierauf ließ er ſich ſeiner Betcapelle gegenüberſetzen, und, da es der Himmelfahrtstag war, ſo betete er: O rex gloriae, Domine virtutum, qui triumphator hodie super omnes coelos ascendisti! ne derelinquas nos orphanos, sed mitte promissum patris in nos, spiritum sanctum, Alleluja. Gloria Patri et filio et spiritui sancto — mit dem letzten Worte verſchied er. Lehren war bis zum Ende ſein Leben; in ſolchem Frieden ſterben hatten ſeine Schüler noch niemand geſehen. **Palmer.**

Beeidigung. Amtseid. Dienſteid. In allen Staaten, welche ausgebildetere Rechtszuſtände haben, wurden in alter und neuer Zeit theils die mit wichtigen Aemtern betrauten öffentlichen Diener (in Sparta die Könige, in Athen die Archonten, Strategen, Mitglieder des Raths der 500, die Heliaſten, in Rom die Magiſtrate, Senatoren, einzelne Kaiſer), theils die Bürger überhaupt (in Rom beim Cenſus, in Athen die Epheben, in Rom insbeſondere die zum Dienſt im Feld beſtimmten Bürger, sacramentum), eidlich verpflichtet (in den modernen Staaten: Krönungs-, Regenteneid, Huldigungseid; Religionseid, Eid der höheren und niederen Beamten). Der im Alterthum zu Grunde liegende Gedanke war, daß der Eid das religiöſe Band ſei, welches die Staaten unter ſich (Bündniſſe und Verträge) und jeden einzelnen Staat im Innern zuſammenhalte, daher auch Beſchwörung der Verfaſſungen (der Lykurgiſchen und Soloniſchen) und Verfaſſungsänderungen. In dem chriſtlichen Staat tritt zwar die Vorſtellung von dem unmittelbaren rächenden Einſchreiten der Gottheit gegen den Eidbrüchigen zurück gegen die Ueberzeugung, daß man durch bewußte und überlegte Unwahrheit und Unlauterkeit die Gnade Gottes und die Seligkeit verſcherze. Es erſcheint aber auch hier der Eid als ein religiöſes Band der Geſellſchaft, um Treu und Glauben zu erhalten; als aſſertoriſcher Eid iſt er das äußerſte und letzte Mittel zu Erwirkung der Wahrheit, als promiſſoriſcher die heiligſte Verpflichtung zu Erfüllung gewiſſer Verſprechungen. Er iſt eine wohlvorbereitete, mit klarſtem Bewußtſein vollzogene, feierliche Handlung, bei welcher Gott als Zeuge angerufen und die Hoffnung auf ſeine Gnade eingeſetzt wird. Die heil. Schrift nun zwar ſcheint den Eid überhaupt zu verbieten, Matth. 5, 33. Jak. 5, 12. Allein wie bei den übrigen Verboten und Geboten, welche Chriſtus in dem angezogenen Capitel der Bergpredigt giebt, mehr das ideale Ziel, welchem zugeſtrebt werden ſoll, vorgeſteckt, als einzelne Handlungen buchſtäblich als ſolche bezeichnet werden ſollen, welche zu thun oder zu laſſen ſeien, ſo enthält die heil. Schrift von Chriſtus ſelbſt eine eidliche Verſicherung vor Gericht (Matth. 26, 63) und es finden ſich hin und wieder in den Briefen feierliche Betheurungen mit ausdrücklicher Berufung auf das Zeugnis Gottes; daher auch unter den angeſehenſten Lehrern der älteren Kirche Meinungsverſchiedenheit über die Zuläßigkeit des Eides ſtattfindet. Später hat die katholiſche Kirche und ebenſo die evangeliſche den Eid für zuläßig erkannt und darüber geſetzliche Beſtimmungen gegeben. Das Dogma über die Unzuläßigkeit des Eides iſt eine Particularität häretiſcher Secten des Mittelalters, ſo wie einiger auf dem Boden

des Protestantismus erwachsenen kleineren Religionsgesellschaften geblieben, denen sich, nach dem Vorgange alter Philosophen (Pythagoras, Aristoteles, Epiktet, M. Aurelius) auch einige neuere z. B. Kant angeschlossen haben. So viel geht übrigens aus der Stellung, welche die heil. Schrift und mit ihr die tiefsten Denker und edelsten Menschen gegenüber von dem Eid einnehmen, unwidersprechlich hervor, daß das Bestreben des christlichen Staats darauf gerichtet sein muß, den Eid entbehrlich zu machen. Dazu gehört einerseits die Pflanzung einer solchen Gesinnung unter den Staatsgenossen, daß Wahrhaftigkeit, Treue und Glauben die Stelle des Eides ersetzen, andererseits von Seiten der Gesetzgebung eine Behandlung des Eides, wodurch die hohe Bedeutung desselben, wornach er das höchste und heiligste Zeugnis ist für die Wahrheit und Lauterkeit der Gesinnung, in das hellste Licht gestellt wird. Damit verträgt sich nicht eine zu oft wiederkehrende Anwendung des Eides. Denn soll das Streben darauf gerichtet sein, den Eid allmählich entbehrlich zu machen, so muß derselbe vorerst, ehe er gar nicht mehr stattfindet, so selten als möglich angewendet werden. Soll die Gesinnung der Wahrhaftigkeit, Treue und Glauben unter den Staatsgenossen gepflanzt werden, so dürfen diese nicht durch die Gesetzgebung und Ordnung des Staats gewöhnt werden, nur den heiligsten und höchsten Betheurungen Glauben zu schenken, weil von oben herab der Grundsatz aufgestellt wird, daß man, um sich sicher zu stellen, eine häufige Wiederholung jener Betheurungen für nöthig halte. Ferner verträgt sich mit jenem höchsten Ziel, das angestrebt werden soll, nicht die Anwendung des Eids in gewöhnlichen Verhältnissen. Will man den Eid allmählich entbehrlich machen, so darf man nicht zeigen, daß man im gewöhnlichen Leben, in alltäglichen Verhältnissen, in Fällen von untergeordneter Bedeutung, in welchen auch mit anderweitiger Sicherstellung ausgereicht werden kann, den Eid anwenden zu müssen glaube. Es muß vielmehr der Eid vorbehalten bleiben nur für Fälle von hoher Bedeutung, in welchen es höchst wichtig ist, die Wahrheit zu erwirken und in welchen alle andern Mittel erschöpft sind; ferner für Verpflichtungen hochwichtiger Art, welche große Verantwortlichkeit auferlegen, bedeutende Rechte gewähren und der ganzen Lebensstellung eine bestimmte und eigenthümliche Richtung ertheilen. Denn durch Anwendung des Eides auf geringfügige Fälle des Alltagslebens, auf Verpflichtung für Dienstleistungen, welche vorübergehender Art sind und weder besondere Rechte noch besondere Pflichten mit sich bringen, wird gleichsam laut verkündet, daß Treue und Glauben nicht mehr zu finden sei und man auch im gewöhnlichen Leben sich nur durch die feierlichste und heiligste Form der Verpflichtung noch sicher stellen könne. Solche Grundsätze des Staats aber werden ihre analoge Anwendung in den Verhältnissen des Privatlebens finden und statt Vertrauen und Glauben wird Mistrauen und Unzuverlässigkeit in dem socialen Leben immer mehr Platz greifen. Endlich, scheint es uns, wolle es sich mit dem durch die heil. Schrift festgestellten Ziele nicht vertragen, wenn der Eid angewendet wird in Fällen, in welchen die Wahrheit, beziehungsweise die Ausführbarkeit einer Versicherung von vorneherein problematisch ist. Offenbar wird der Eid nicht entbehrlich erscheinen, wenn er in Fällen angewendet wird, in welchen er die Wahrheit einer Aussage oder Leistung ebensowenig verbürgt, als jede andere Versicherung. Vielmehr erscheint hier der Eid nicht nur unnöthig vervielfältigt, sondern auch in seinem innersten Wesen corrumpirt. Wenn der Eid verlangt oder gestattet wird in Fällen, in welchen es zweifelhaft ist, ob der Eidleistende fähig ist, das was er versichert, richtig zu erkennen oder zu beurtheilen, oder das was er verspricht, auszuführen, so macht dies den Eindruck, als ob man es auch mit Auferlegung des Eides nicht genau nehme; wenn aber so die Meinung sich festsetzt, daß auch dem Eid, der höchsten und heiligsten Versicherung, nicht zu glauben sei, wie wird es da sonst mit der Wahrhaftigkeit der Gesinnung, mit Treue und Glauben im Handel und Wandel beschaffen sein? So wie daher bei dem Eidleistenden Zurechnungsfähigkeit, normale Beschaffenheit der Sinne, welche bei der Versicherung der Wahrheit ins Spiel kommen, gesetzlich verlangt wird, so wird nicht gestattet, in eigner Sache oder

für die nächsten Verwandten einen Eid abzulegen, weil in diesen Fällen die menschliche Schwäche ein unbefangenes Zeugnis nicht erwarten läßt.

Tragen wir nun diese Sätze über auf den Amtseid, welcher den Lehrern der Schule auferlegt wird, so ergiebt sich folgendes:

1) Das Amt eines Lehrers an einer öffentlichen Schule legt dem damit Betrauten gegenüber vom Staate eine so schwere Verantwortlichkeit auf, verlangt von ihm die Erfüllung so ernster Pflichten, gewährt so bestimmte Ansprüche und Rechte und ist von so tiefgreifendem bleibendem Einfluß auf die ganze künftige Lebensrichtung, daß die Leistung eines Diensteides nach der angegebenen Bedeutung des Eides überhaupt vollkommen gerechtfertigt erscheint.
2) Dieser Amtseid ist dann zu leisten, wenn der Diener in die Verantwortlichkeit und Rechte seiner Stellung bleibend eintritt. Hiemit erklären wir uns gegen die Eidesleistung unselbständiger und unständiger Diener, der Lehrvicare, Lehrgehülfen, Provisoren, Amtsverweser, Repetenten ꝛc., wie solche verschiedentlich z. B. in Nassau und Württemberg stattfindet.

In dieser Beziehung können wir auch die in Württemberg bestehende Vorschrift, wornach Präceptoren und Reallehrer, Schulmeister und selbständige Unterlehrer, nicht feierlich beeidigt, sondern nur durch Handtreue an Eidesstatt verpflichtet werden, nicht billigen. Denn abgesehen davon, daß diese Unterscheidung des feierlichen Eides von der an Eidesstatt abgelegten Handtreue, eine Unterscheidung, welcher auch im Strafgesetzbuch verschiedene Strafansätze entsprechen, sehr viel Bedenkliches hat, indem sie eine Unterart des Eides von geringerer Bedeutung statuirt und dadurch das Wesen des Eides abschwächt, erscheint es auffallend, von unständigen und niederen Dienern, wie Straßenwärtern, Bauführern, Referendären, Canzlisten, Gemeinderäthen, gewöhnlichen Wundärzten einen feierlichen Eid zu verlangen, wie dies in den „Vorschriften für die Verpflichtung der Angehörigen des Departements des Innern und des Kirchen- und Schulwesens, Stuttgart 1839“ geschieht, bei den genannten Schuldienern aber sich mit dem geringeren Grade des Gelöbnisses zu begnügen. Wir sind der Meinung, dem Lehrer an einer öffentlichen Schule sollte der Eintritt in das ständige Lehramt so wichtig als möglich gemacht, seine Verpflichtung sollte so feierlich als möglich vorgenommen werden und müßen es ganz billigen, wenn letztere, wie es in kleinen Staaten geschehen kann, vor dem Consistorium, wie in Oldenburg, oder vor versammeltem Erziehungsrathe, wie im Canton Baselland, oder doch vor dem Gemeinderathe und der Aufsichtscommission in öffentlicher Sitzung wie im Canton Waadt vorgenommen wird (vgl. Kirsch II. S. 119—121). In Oesterreich, Preußen, Königr. Sachsen, Großherzogth. Sachsen-Weimar, Nassau haben die ständigen öffentlichen Lehrer einen feierlichen Eid abzuliegen.

3) Der Diensteid ist ein für allemal beim erstmaligen Eintritt des Dieners in ein ständiges Schulamt zu leisten. Bei weiterer Beförderung wird der Lehrer auf den ersten Eid zurückgewiesen. So ist es in Preußen (Cab.-Ordre v. 10. Febr. 1835) ausdrücklich angeordnet und es besteht diese Uebung unseres Wissens überall; in Württemberg nur für den Fall, wenn für das neue Amt nicht ein besonderer Eidesvorhalt vorgeschrieben ist, deren es für die Angehörigen des Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens nicht weniger als 48 verschiedene giebt, indem für die Rectoren der Gymnasien, für die Professoren, Repetenten, Präceptoren, Schullehrer, Lehrgehülfen, Aerzte und Oekonomieverwalter der Seminarien, Verwalter der geistl. Fonds ꝛc. besondere Eidesvorhalte vorgeschrieben sind. Wir glauben, hier wäre im Interesse des Eides eine Vereinfachung wünschenswerth, werden übrigens hierauf im folgenden zurückkommen.
4) Die Eidesformel soll in Kürze die Puncte bezeichnen, in Beziehung auf welche die Verpflichtung eingegangen wird und von dem zu Verpflichtenden nur die Versicherung verlangen, daß er die redliche Gesinnung und den ernsten Willen habe, das Versprochene zu leisten. Offenbar

kann von dem Eidleistenden nur verlangt werden, daß er dies oder das thun wolle, daß sein Bemühen und Bestreben sein werde, seiner Verpflichtung nachzukommen, nicht aber daß er dies und das thun werde. Denn bei der menschlichen Schwäche, Unzulänglichkeit und Sünde bleibt die Ausführung vielfach hinter dem Vorsatz zurück und es widerstreitet der Würde und Bedeutung des Eides, wenn dem gewissenhaft Schwörenden im Augenblick des Schwurs und durch den Schwur die Befürchtung oder eigentlich die Gewißheit nahe gelegt wird, daß er das, was er hier verspreche, in seinem ganzen Umfang nie werde halten können. Dieser Forderung entsprechen die üblichen Eidesformulare keineswegs in allen Stücken. So heißt es in dem Eidesvorhalt für einen württemberg. Präceptor (s. Vorschriften, S. 102): „Sie werden Ihre Schüler jederzeit mit Bereitwilligkeit berathen, sie mit Liebe, aber auch, wo es Noth thut, mit Ernst zurechtweisen, auch ihre nach den Schulgesetzen Ahndung verdienenden Verfehlungen gerecht, unparteiisch, ohne Uebermaß und Leidenschaft zur Ahndung bringen." Daß der Schwörende im Momente des Schwörens ernstlich gewillt ist, dies alles zu thun, wird ihm jedermann eben so gerne glauben, als man auf der andern Seite die Gewißheit haben muß, daß er nicht im Stande sein wird, dies alles „jederzeit" zu leisten. Dies führt uns noch auf einen andern Punct. Der Amtseid soll in Kürze und im allgemeinen die einzugehende Verpflichtung angeben. Geht der Eidesvorhalt ausführlich in das Einzelne ein (wie denn in Württemberg ein Gymnasialrector schwören muß, nicht nur die Obliegenheit seines Amtes nach Vorschrift der Gesetze und den Weisungen der zuständigen Behörde mit Fleiß und Eifer zu erfüllen, sondern auch besonders formulirte Verpflichtungen eingeht in Beziehung auf den wissenschaftlichen Unterricht, die sittlichreligiöse Bildung der Schüler, die Einhaltung des Lehrplans, Handhabung der Disciplin, Vornahme der Prüfungen, Ausstellung von Zeugnissen, Bewahrung des Eigenthums der Anstalt, Ueberwachung der Lehrer und des übrigen Personals, die Oekonomie der Anstalt, Bewahrung der Amtsgeheimnisse), so nimmt er den Charakter einer Instruction an, deren Hauptpunete man übersichtlich zusammengestellt hat. Nicht nur aber wird hiedurch der bei einem Eide nothwendigen Kürze und Präcision Abbruch gethan, sondern es entsteht auch durch die detaillirte Aufzählung der einzelnen Pflichten der Schein, als gehe die Absicht des Eides mehr auf die einzelne Handlung als auf die zu Grunde liegende Willensrichtung und die Gesinnung, was den oben aufgestellten Grundsätzen widerspricht. Muß doch zuletzt in jedem einzelnen Falle der Entschluß, was zu thun ist, der Gewissenhaftigkeit des Handelnden anheim gestellt werden, und warum sollte nicht die Gesammtverpflichtung des Schuldieners unter einen Gesammtausdruck gebracht werden können? In Preußen, Sachsen, Nassau, wie auch im Canton Waadt und Baselland haben die Lehrer den allen Civilbeamten des Staats vorgeschriebenen Diensteid zu schwören, wobei in Preußen, Sachsen, Baselland noch mit 2 — 3 Zeilen der besonderen Schulpflichten Erwähnung gethan wird (vgl. Kirsch a. a. O., S. 119 — 121).

Der Eid eines Mitglieds der 500 in Athen lautete: *κατὰ τοὺς νόμους βουλεύσειν.* Hiernach handelte Sokrates im einzelnen Falle sich vorbehaltend, was *κατὰ τοὺς νόμους* sei, zu beurtheilen, aber ausgehend von der Ueberzeugung, *πάντα μὲν θεοὺς εἰδέναι, τά τε λεγόμενα καὶ πραττόμενα καὶ τὰ σιγῇ βουλευόμενα, πανταχοῦ δὲ παρεῖναι καὶ σημαίνειν τοῖς ἀνθρώποις περὶ τῶν ἀνθρωπείων πάντων* (s. Xenoph. Memorab. I, 1, 18 u. 19).

Nach dem so eben bezeichneten Grundsatze ist übrigens derjenige Inhalt der Eidesformulare, der sich nicht auf das specielle Amt bezieht, von dem wir noch zu reden haben, sonst allgemein behandelt. Die Verpflichtung gegen Regenten und Vaterland wird meist in kurzen Sätzen zusammengefaßt (weitläufiger die Pflicht gegen den Regenten und dessen Haus in der im Königreich Sachsen eingeführten Formel), ebenso die Pflicht, die Verfassung gewissenhaft zu wahren und zu beobachten, worüber in con-

ſtitutionellen Staaten im Dienſteid eine Vorſchrift beſteht, die übrigens überall der Neuzeit angehört. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß der Lehrer an einer öffentlichen Schule beim Eintritt in den Dienſt des Staats ſich feierlich verpflichtet, das öffentliche Recht des Staates, dem er angehört, ſeine Verfaſſung und Regierungsform in ſeinem Theile aufrecht zu erhalten und dem durch göttliche und menſchliche Ordnung geſetzten Oberhaupt Treue und Gehorſam zu erweiſen. Eine beſondere Bewandtnis hat es mit dem in dem Dienſteid für Lehrer an Schulen begriffenen Religionseid. Eine eidliche Verpflichtung für die Kirche und deren Lehre war in früheren Zeiten allgemein und in Württemberg das Unterſchreiben der formula concordiae als Bedingung der Anſtellung vom Ende des 16ten noch bis zum Ende des vorigen Jahrhunderts verlangt, wiewohl wir in die uns bekannten Eidesvorhalte aus dieſer Zeit eine Beziehung darauf nicht aufgenommen finden (vgl. Sammlung der württemb. Schulgeſetze v. Hirzel, S. XIV). In Sachſen mußte der Schullehrer früher bei ſeiner Verpflichtung die augsburgiſche Confeſſion und den lutheriſchen Katechismus, ſpäter die Viſitationsartikel eigenhändig unterſchreiben. In der neuern Zeit wird dieſe Verpflichtung, wie in Württemberg und Preußen entweder ganz umgangen, oder in freieren Formen verlangt. An die Stelle jener Verpflichtung tritt (wie im Königreich Sachſen) das Verſprechen, bei der reinen evangeliſchen Lehre, wie ſie in der heil. Schrift enthalten und in der Augsburg. Confeſſion und dem Katechismus Lutheri erklärt und dargeſtellt iſt, oder (wie im Großherzogthum Sachſen) wie ſie in der heil. Schrift enthalten und in den eingeführten katechetiſchen Lehrbüchern begriffen und wiederholt iſt, zu beharren, auch das lautere Wort Gottes nach den Grundſätzen und im Geiſt der evangeliſchen Kirche lehren und üben zu wollen. Von einem Lehrer an einer öffentlichen Schule, welcher nicht nur im Geiſte und Sinne eines gewiſſen Bekenntniſſes lehren, ſondern insbeſondere einen Theil des Religionsunterrichts, z. B. bibliſche Geſchichte, Erklärung der Sprüche und Kirchenlieder übernehmen ſoll, iſt die Kirche, unter deren Mitaufſicht die Schule gehört, welche jedenfalls in Betreff des Religionsunterrichts das Nöthige wahrzunehmen hat, berechtigt und verpflichtet, zu verlangen, daß er ſich ebenſo verbindlich mache, das in der Kirche zu Recht Beſtehende in ſeinem Wirkungskreis aufrecht zu erhalten, wie er ſich verpflichtet, die Ordnung und das Recht des Staats zu beobachten. Der Lehrer, deſſen freie Ueberzeugung übrigens möglichſt geſchont werden ſoll, muß ſich daher wenigſtens die Forderung gefallen laſſen, daß er im Geiſt der Kirche und nach den in derſelben beſtehenden Ordnungen lehre und wir halten es deshalb für einen Mangel, wenn dies unterbleibt und der Lehrer beim Eintritt in den öffentlichen Dienſt nicht auf ſein Verhältnis zu der Kirche, der er angehört, hingewieſen wird. Bei der Verſchiedenartigkeit aber der in den evangeliſchen Kirchen geltenden Symbole erſcheint uns hiebei diejenige Form als die zweckmäßigſte, welche in Sachſen-Weimar beſteht und oben angeführt iſt, wobei die Symbole der Kirche nicht erwähnt ſind, ſondern auf die reine Lehre und das chriſtliche Bekenntnis, wie ſolches in der heil. Schrift enthalten und in den von der Kirche eingeführten katechetiſchen Lehrbüchern begriffen und wiederholt iſt, verwieſen wird. Hiemit ſcheint uns das Recht der Kirche gehörig gewahrt, da ja die genannten Lehrbücher (Katechismus, Spruchbuch, Confirmationsbuch und wohl auch Geſangbuch) ohne die Approbation des Kirchenregiments nicht eingeführt ſein können.

Der Eid wird überall von dem Lehrer in die Hände irgend einer vorgeſetzten Behörde abgelegt, welche je nach der Stufe des Lehrers, auch mit Rückſicht auf den Umfang des Landes höher oder niederer ſteht und bald mehr eine bloße Civilbehörde iſt, wie der Amtmann in Naſſau, der Präfect im Canton Waadt, bald eine Schulbehörde, wie bei den Gymnaſiallehrern der Vorſtand der Anſtalt, oder bei den Volksſchullehrern der Bezirksſchulinſpector, bald eine geiſtliche — wobei die Geiſtlichen übrigens ebenfalls als Schulvorſtände fungiren — bald, wie in Württemberg für die Beeidigung der Präceptoren und Realiehrer vorgeſchrieben iſt, eine gemiſchte, das gemeinſchaftliche Oberamt (d. h. der geiſtliche und weltliche Oberbeamte des Bezirks),

Die Hauptsache scheint uns mit Rücksicht auf die Bedeutung der Eideshandlung, daß dieselbe mit Würde und Feierlichkeit vorgenommen werde. Hiebei erscheint es von Werth, daß der Eid nicht etwa nur auf einem Amtszimmer in Gegenwart von ein paar Zeugen abgelegt, sondern je nach Umständen vor versammelter Behörde — sei diese der Gemeinderath oder der Erziehungsrath, wie in Baselland, oder der Studienrath — oder vor versammelten Collegen geleistet und damit durch den die Verhandlung leitenden Beamten eine Einführung des Lehrers in seinen Wirkungskreis, eine Ansprache, nach Umständen eine Schulrede verbunden werde. In Baselland bestimmt das Schulgesetz, daß der Lehrer vor Antritt seines Amts nach gehaltener Schulpredigt in der Pfarrkirche der Gemeinde und der Schuljugend feierlich vorgestellt werde (s. Amtseinweisung). **Hirzel.**

Befehlen und **Verbieten** gehört beides zu den unentbehrlichsten Mitteln der Zucht, deren Grundvoraussetzung ist, daß der Wille des Kindes der Leitung, Läuterung und Kräftigung durch einen höheren Willen bedürftig sei. Wer dieses nicht anerkennt, der verwirft consequent auch das Recht des Erziehers, seinen Willen dem Zögling gegenüber als Richtschnur geltend zu machen durch Befehlen und Verbieten. So beginnt Jean Paul den Abschnitt: „Gebieten und Verbieten" mit den Worten: „Diesen Paragraphen konnte Rousseau nicht schreiben; denn er war anderer Meinung. Er sagt bekanntlich: „Das Kind darf nichts aus Gehorsam thun, sondern aus Nothwendigkeit; die Worte „Gehorchen" und „Befehlen" sind aus seinem Wörterbuche zu streichen." Den richtigen Standpunct der Auctorität, die durch Ge- und Verbot das Kind zu seinem eigenen Frommen in Zucht zu nehmen hat, bezeichnet Palmer, indem er (Pädagogik S. 311) sagt: „Diese Auctorität ist nicht eine blinde, despotische Gewalt, sie ist geheiligt durch die Liebe. Hat das Wort des Erziehers die Wirkung unweigerlichen Gehorsams, als ob sichs von selbst verstände, daß dasselbe ausgeführt wird, und ist doch in dieser Zucht die Liebe dadurch fühlbar, daß nicht ein scheues, angstvolles Gehorchen, sondern eine ruhige unverweilte Befolgung den Willen des Erziehers ehrt: dann ist erreicht, was erreicht werden sollte." Es wird daher vorausgesetzt, daß der Erzieher keine Freude am Ge- und Verbieten habe, daß es nicht aus Herrschsucht, Leidenschaftlichkeit und Bequemlichkeit komme, daß es überhaupt nicht auf seinen, sondern auf der Kinder Vortheil berechnet ist. Bei Eltern ist die Gefahr, daß es an der Liebe fehle und das Befehlen und Verbieten ein herzloses Commandiren sei, welches zu einem gesetzlichen Wesen und äußeren Gehorsam führt, weit weniger groß, als bei den Erziehern fremder Kinder, besonders wenn die Zahl derselben wie in der Schule bedeutend ist. Daher ist das erste und wichtigste Erfordernis, daß der Erzieher oder Lehrer mit seinen Schülern auf einem ähnlichen Lebensgrunde stehe, wie es das Element des Familienlebens ausmacht, daß er seine Schüler nur als die ihm anvertrauten Lämmer ansieht, die er weiden und leiten, retten und zum Leben in Christo führen soll. Wenn er täglich um die rechte Hirtenliebe und Hirtentreue bittet, täglich Buße thut über die ungerechte Strenge und unzeitige Nachsicht und Gott bittet, daß er Geduld ihm geben möge, wie der Heiland auch mit ihm so viel Geduld haben muß, dann muß er andererseits auch als an Christi Statt geheiligt, seine Kinder zu weiden, das Wort mit der Auctorität führen, die ihm mit der Pflicht der Erziehung der Unmündigen beigelegt ist.

Sofort erhebt sich die Frage, ob es zur Freudigkeit des Gehorsams der Einsicht in die Gründe des Befehles bedürfe? Kellner sagt, daß die Meinung, blinder Gehorsam widerstreite der Menschenwürde, zu den Ausgeburten einer übel verstandenen Philanthropie gehöre. Pädagogik in Aphorismen §. 21: „Werden Gründe mitgetheilt, so weiß ich überhaupt nicht, wie wir noch von Gehorsam sprechen können. Wir wollen durch solche die Ueberzeugung herbeiführen, und das Kind, welches endlich diese gewonnen hat, gehorcht nicht uns, sondern eben nur jenen Gründen; an die Stelle der Ehrfurcht gegen eine höhere Intelligenz tritt die selbstgefällige Unterordnung unter die eigene Einsicht. Der Erzieher, welcher seine Befehle mit Gründen begleitet, räumt zugleich Gegengründen eine Berechtigung ein, und dadurch wird das

Verhältnis zum Zöglinge verschoben." Ja, es geschieht wohl zuweilen gar, daß bei dem Disputiren die Schüler durch gute Einfälle und geschickte Manöver das Feld behalten und der Lehrer sich als geschlagener Mann beschämt zurückziehen muß. Aehnlich sagt Schleiermacher (Erziehungslehre S. 648): „Die Regel, daß man, um den Kindern den Gehorsam zu erleichtern, ihnen Gründe angeben müße, ist nichtig; denn Gründe angeben heißt den Gehorsam erlassen. Man riskirt überdies, ob man auch nur Ueberzeugung hervorbringt; Kinder sind noch wenig fähig, Gründe zu fassen" — „und (setzt Palmer hinzu) sie sind das am allerwenigsten, wenn eine Lust und Begierde ihnen das ruhige Denken unmöglich macht." Für sittliche Gebote und Verbote aber führt ohnehin den allerstärksten Beweis das Gewissen des Kindes selbst.

Hiermit sind nun zwei Aeußerungen Speners und Flattichs, die gegen diese Ansicht zu streiten scheinen, zu vereinbaren. Spener sagt in seinen theologischen Bedenken (IV, S. 602), man solle mit freundlichen Persuasionen der Jugend beibringen, daß sie sich allgemach aus freiem Willen von Ergötzlichkeiten zurückziehe, und eben dieses eine Uebung ihrer Tugend und Brechung ihres eigenen Willens werde. Es könnte scheinen, als wenn Spener auch der Ansicht sei, man solle zur Erzeugung eines freudigen Gehorsams sich auf Darlegung der Gründe einlassen; aber unter den freundlichen Persuasionen meint er, wie schon das „allgemach" andeutet, wohl nicht Vorstellungen, die einen gegebenen einzelnen Befehl unterstützen sollen, sondern Belehrungen, dazu bestimmt, die praktischen Lebensansichten bestimmen und berichtigen zu heisen, also nichts anderes, als Schleiermacher, wenn er (Erziehungsl. S. 648) sagt: „Kinder sollen allmählich ihre Eltern verstehen lernen; dahin gehört das Ueberzeugen; aber die Fälle, wo man sie nicht überzeugen kann, welche bis zur vollen Mündigkeit abnehmend fortgehen, darf man mit den andern nicht vermischen. Am besten also ist's, man läßt das Ueberzeugen seinen eigenen Gang gehen, auch der Zeit nach getrennt, und versuche nicht zu überzeugen, wenn das Kind gehorchen soll." Gewiß ist aber dabei auch das ganz besonders zu beachten, daß das Ueberzeugen kein tendenziöses sein soll; „man merkt die Absicht und man ist verstimmt;" sondern daß die vielfachen Gelegenheiten, die sich beim Unterrichte, in den Erbauungsstunden, beim freieren Verkehr darbieten, in recht unbefangener Weise benutzt werden, um die Gesinnung zu kräftigen (vgl. d. Art. Belehrung). — Flattich sagt: „Besonders soll man Kinder nicht zum Zorn reizen, und wenn sie nicht mehr klein sind, ihnen nichts mehr befehlen. Vorstellungen kann man ihnen machen, wenn sie schon groß sind, aber beim Befehlen kommt nicht viel heraus;" ein Wort, was rechte Beherzigung verdient, damit wir keinen gesetzlichen, mit innerem Widerwillen oder ungebesserter Gesinnung verbundenen Gehorsam erzeugen. Aber volle Wahrheit hat es nur auf der Grundlage einer Zucht der Liebe, die willige Herzen macht. Es kann nur gemeint sein, daß mit den gesetzlichen Befehlen nicht viel herauskomme, während die Auctorität des Gebotes selbst gewiß nicht hat angetastet werden sollen.

Wodurch aber werden die Ge- und Verbote wirksam?

Wir geben die Antwort meist nach Bormann (Schulkunde 178 ff.), Palmer (Päd. 311 ff.) und Jean Paul (Levana §. 61 ff.), zum Theil mit ihren Worten. 1. Der Erzieher selbst muß nicht bloß mit äußerer Macht ausgerüstet dem Zögling gegenüber treten, sondern im Gehorsam gegen einen höheren Herrn einen im Glauben starken, in Liebe lauteren Willen, feste innere Haltung, entschiedenes Wort und Wesen gewonnen haben, daß man es ihm anfühlt, er stehe in der Zucht des heiligen Geistes und erfahre die Zucht desselben täglich an seinem eigenen Herzen. 2. Die Gebote und Verbote aber müßen a) vernünftig sein, das heißt vor Allem: mit sich selbst übereinstimmend, es darf nicht heute erlaubt sein, was unter den gleichen Umständen ein andermal verboten war, es darf nicht heute vom Erzieher vergessen sein, was er gestern gesagt hat. Ebenso muß, wo die erziehende Gewalt sich theilt, wie in der Familie zwischen Vater und Mutter, manchmal überdies noch zwischen den Eltern und erwachsenen Geschwistern, das Reich schlechthin einig sein; denn wenn das Kind irgendwo eine Zu-

Digitized by Google

flucht hat, wo es einer der erziehenden Gewalten Trotz bieten kann, so ist die Erziehung im innersten Kerne verdorben. Desgleichen darf die Schule nicht fordern, was zu verweigern das Elternhaus Anleitung giebt u. s. f. Die Vernünftigkeit der Gebote schließt aber auch in sich, daß sie mit dem in Uebereinstimmung stehen, was das Kind erstreben und werden soll und was es thun und leisten kann. Ein Erzieher, der Unrechtes oder Thörichtes, Willkürliches, Neckisches (vgl. d. Art. Altersstufen S. 67), Unnützes, dem Zweck der Erziehung Zuwiderlaufendes gebietet, der schneidet eben damit seiner Auctorität den Lebensnerv ab; aber auch wer allzu Schwieriges verlangt, z. B. Leistungen und Arbeiten auferlegt, welche die Kraft des Zöglings übersteigen, verzichtet thatsächlich auf Befolgung seiner Gebote. Deswegen soll der Erzieher vornehmlich beim Gebieten und Verbieten mit Ueberlegung und Besonnenheit handeln; nicht im Schlaf, aber auch nicht in Leidenschaft. „Heftiges Abschlagen wiederholt sich im Kinde als heftiges Abfordern." b) Eine weitere Eigenschaft, welche man bei den Geboten zu beobachten hat, ist Sparsamkeit. „Gebt dem Kinde so wenig Regeln als möglich, lieber zu wenig als zu viel" (Locke), denn je mehr ihrer sind, desto weniger werden sie gehalten. Wenn sich das Ertheilen von Befehlen zu häufig wiederholt, so wird das Kind dadurch abgestumpft, daß es nur noch halb oder gar nicht mehr darauf hört. Es ist nicht gut, wenn das „jugendliche Leben durch zahlreiche Gebote und ängstlich berechnende Vorschriften eingehegt wird" (Wiese, Bildung des Willens, S. 26). Da es Fehler giebt, die mit der Kindheit absterben, „so spare man die Worte gegen verwelkliche Fehler lieber für fortblühende auf." Manchmal ists gut, etwas, das man befehlen könnte, nur als eine Gefälligkeit vom Kinde zu wünschen; gewöhnlich wird es sich durch die Gelegenheit zur Gewährung belohnt fühlen; versagt es aber die Gefälligkeit, so trage man es schweigend. Am wirksamsten kann man eine Strafe lindern, wenn man bald nach derselben „das Kind mit einem solchen Wunsche einer Gefälligkeit beglückt." Aehnliches gilt von Verweigerungen; „die Meinung, als sei es die beste Uebung im Gehorsam, nach Belieben nur recht viel abzuschlagen, ist ebenso ungerecht als zweckwidrig, wie sie auch Kant (Päd. S. 58) als etwas Grausames und Schädliches bezeichnet. Das wäre nicht mehr Zucht der Liebe." c) Eine dritte Forderung an Gebote und Verbote ist: sie seien deutlich, in einfache, verständliche Worte gefaßt, damit das Kind weiß, was der Erzieher will; wenn es seine Meinung erst errathen soll, so fühlt es sich vielleicht durch den Zweifel unglücklich, falls es sich nicht um so leichter über die Pflicht des Gehorsams hinwegsetzt; vollends sarkastisch das Gegentheil von dem befehlen, was man haben will, ist Tyrannenart und auch als bloße Redefigur verwerflich. Die biblische Ausdrucksweise (indem man z. B. unverträglichen Kindern zuruft: Siehe, wie fein und lieblich ist es ꝛc.) kann manchmal das Herz des Kindes treffen, indem die göttliche Auctorität die des Vaters verstärkt, und ihm zeigen, wie die Sprüche, die es selbst gelernt hat und als wahr erkennt, jetzt eben in seinem eigenen Thun Anwendung finden müßen; „nur möge sich ein christlicher Erzieher nicht dem frommen Wahne hingeben, als wäre der Bibelspruch in solchem Fall ein Zauberspruch, der durch eine geheime magische Gewalt den Widerstand bräche. Die Erfahrung giebt hiefür nicht den erforderlichen Beweis." An geschriebene Gesetze aber in der Familie zu denken, „wo der Erzieher selbst als dictator perpetuus stets anwesend oder in der Nähe ist," wäre lächerlich (über Schulgesetze vgl. den bes. Art.). d) Endlich seien die Gebote und Verbote kurz, es werde weder ein Befehl mit vielen Worten gegeben („Je jünger das Kind, desto mehr ist Einsilbigkeit nothwendig; ja sie ist nicht einmal nöthig; schüttle den Kopf und damit gut. Höchstens saget: Pst!"), noch viele Befehle auf einmal, damit sie nicht ihren Eindruck gegenseitig schwächen; auch „ein Wolkenbruch von Lehren" ist nicht befruchtend. „Wenn im allgemeinen des Vaters Gebote besser befolgt werden, als die der Mutter, so liegt mindestens Ein Grund dafür auch in dem Umstande, daß jener mit knappem, kurzem Worte, diese dagegen in der Regel mit weitschweifiger Rede gebietet. Das breit ausgedrückte Ge- und Verbot läßt dem Kinde Zeit, sich nach einer

Ausflucht, wo es entkommen, oder nach einem Schlupfwinkel, wo es ſich verſtecken kann, umzuſehen; der kurze Befehl ſchneidet beides nach Möglichkeit ab; auch iſt er für Kraft und Entſchiedenheit der angemeſſene Ausdruck.“ Jean Paul ſagt hierüber: „Das Kindesohr unterſcheidet ſehr den ſtarken Ton vom zürnenden; die Mutter fällt leicht in dieſen, wenn ſie jenen dem Vater nachahmen will. Seine Gebote werden aus drei Gründen beſſer erfüllt, als ihre: 1) ſeine ſtärkere und doch weiter vom Zorn entlegene Stimme; 2) daß der Mann wie der Krieger immer nur Ein und folglich daſſelbe Schlag- und Wurzelwort und Kaiſer-Nein ſagt, indeß Weiber ſchwerlich ohne Semikolon und Kolon und nöthigſte Frag- und Ausrufzeichen zum Kinde ſagen: laß! 3) daß der Mann das Neinwort ſeltener zurücknimmt.“ Was du aber befohlen haſt, über deſſen Befolgung halte, damit das Kind in deinem Willen „eine höhere Nothwendigkeit ſchaue, als die blinde.“ **Bock.**

Beförderungsordnung, ſ. Anſtellung.

Beförderungsprüfung, ſ. Lehrerprüfung.

Begehren, ſ. Wille.

Begriſterung, ſ. Idealität.

Begierden, ſ. Neigungen und Triebe.

Behalten, ſ. Gedächtnis.

Behören, ſ. Abhören.

Beichte. In ſo weit hievon im Zuſammenhange mit der Confirmation und Abendmahlsfeier die Rede ſein muß, verweiſen wir auf dieſe Artikel; eine beſondere Beleuchtung vom pädagogiſchen Standpunct aus erheiſcht die Beichte bloß inſofern, als ſie in der Geſchichte der Erziehung, näher in der mittelalterlichen und katholiſchen, ihre eigene Stelle einnimmt. Der Gedanke, der ihr überhaupt zu Grunde liegt, daß nämlich der Menſch ſeine Sünde ſelber bekennen, und zwar vor Menſchen bekennen muß, wenn ſie ihm ſoll vergeben werden, wenn er von ihr ſowohl nach ihrer Schuld als nach ihrer Gewalt über ſeinen Willen frei werden ſoll, — findet natürlich auch auf das Kind ſeine Anwendung; was es gefehlt hat, muß es bekennen, damit nicht nur ſein Verhältnis zu der Gemeinſchaft, welcher es angehört, hergeſtellt, ſondern auch ſein Gewiſſen entlaſtet werde. Allein dieſes Allgemeine und Unbeſtreitbare hat ein ſpecifiſch katholiſches Gepräge dadurch gewonnen, daß es erſtens nicht der Erzieher als ſolcher iſt, dem das Kind beichten muß, ſondern die Kirche, der Prieſter; bekanntlich können auch fremde Geiſtliche aushülfsweiſe oder als Miſſionäre Beicht hören, ein perſönlich näheres Verhältnis des Beichtigers zum Beichtenden iſt für den einzelnen Beichtact nicht nöthig, während wir pädagogiſch gerade darauf Gewicht legen müßen, daß dem Erzieher das Geſtändnis abgelegt wird; — und zweitens dadurch, daß ſolches Bekennen nicht dann nur gefordert wird, wenn irgend ein Vergehen unmittelbar vorhergegangen iſt, auf welches ſich jenes zu beziehen hätte, ſondern daß es zu einem regelmäßigen Act kirchlicher Asceſe und Disciplin gemacht wird, der ſomit immer eine Reihe von Selbſtanklagen, und, wofern dieſe irgend einen Werth haben ſollen, das Reſultat eines tieferen Geſammteinblickes ins eigene Herz zum Inhalt haben muß. In dieſer Beziehung unterſcheiden wir, und zwar einfach aus pädagogiſchem Grunde, das Kind viel ſchärfer von dem Manne. Dem reifen Menſchen iſt ſolch eine regelmäßig wiederkehrende Rechenſchaft, die er auf Grund ſeines Gewiſſens in einem Geſammtüberblick ablegt, wenigſtens möglich, wiewohl die Nöthigung, in beſtimmten Terminen und Formen es auch vor irgend einem dazu amtlich beſtellten Menſchen zu thun, ebenſo zu einer Verletzung der perſönlichen, evangeliſchen Freiheit wie zu einer Quelle vieler Unwahrheit bei einer Maſſe von Individuen werden kann. Vollends aber fehlen im Kindesalter die weſentlichſten Prämiſſen; nicht einmal das Gedächtnis wird das erforderliche Material zur Verfügung ſtellen, geſchweige, daß eine Geſammterkenntnis des eigenen Seelenzuſtandes ſchon erwartet werden könnte. Die Beſtimmungen in der katholiſchen Kirche lauten zwar dahin, daß das Kind, ſobald es zu ſeinen Unterſcheidungsjahren gekommen ſei, auch zur Beichte kommen ſoll; allein

indem dies ſo erklärt wird, postquam bonum malumve rite discernere sciunt, iſt ein ſehr früher Termin möglich, wie denn auch die Zurücklegung des ſiebenten Lebensjahres (ſ. z. B. Seitz, Verwaltung der Sacramente, S. 64) als ſolcher Zeitpunct angenommen wird. (Die Beichte iſt hiernach völlig unabhängig von der erſten Communion, wie beide wieder unabhängig ſind von der viel ſpäter oft erſt erfolgenden, vom Biſchof vorzunehmenden Firmung). Auch Durſch, Pädagogik ꝛc. auf dem Standpunete des katholiſchen Glaubens, Tübingen 1851, S. 527 redet von der Beichte an dem Orte, wo er die Behandlung der Kinder vom 6. — 8. Lebensjahre beſpricht. Für einzelne Individuen auch in einem noch unreifen Alter kann es immerhin erwünſcht, ja erſprießlich ſein, wenn ſie z. B. wiſſen, daß ſie alle Monate zu beichten haben, und ſich, um Stoff dafür zu ſammeln, deſto ſorgfältiger ſelbſt beobachten; ja, wir können uns Kinder von tieferem Gefühle denken, die darin bereits einen Troſt, ein geiſtliches Bad erkennen, aus dem ſie friſcher wieder hervorgehen, während ſie ohne die kirchliche Inſtitution weder zu fleißigem und freiwilligem Bekennen noch zur Selbſtbeobachtung kommen würden. Das iſt jene relative Wahrheit, die wir vielen Einrichtungen der katholiſchen Kirche unweigerlich zugeſtehen müßen. Aber was für einzelne eine Wohlthat ſein kann, das iſt, in ſeiner Verſteinerung zu geſetzlichen Formen, für viele ein Gewiſſensdruck, für noch mehrere eine Verſuchung zur Unwahrheit, zur Lüge. Gerade dies iſt in Bezug auf die Kinderbeichte mannigfach bezeugt. Aus der vorreformatoriſchen Zeit vergleiche man, was Geffcken in ſeinem Werke: „Der Bilderkatechismus des 15. Jahrhunderts" (Leipzig 1855, I.) S. 25 f. beibringt; dort ſehen wir, wie ſchon damals gedankenlos alle möglichen und unmöglichen Sünden gebeichtet wurden. Dem Unterzeichneten iſt von einer eifrigen Katholikin, die in einer franzöſiſchen Penſion erzogen worden war, arglos erzählt worden: man habe müßen alle Monate beichten, allein man hätte in dieſem Inſtitut gar nie Zeit gehabt, irgend etwas Böſes zu thun, habe alſo auch nichts zu beichten gewußt und ſich deshalb mit dem Herſagen eines Sündenbekenntniſſes aus Büchern geholfen. Beides, jene Oberflächlichkeit, die da meint, man habe nicht Zeit gehabt zum Sündigen, und dieſes unwahre Herſagen fremder Beichtformeln iſt charakteriſtiſch. Dazu kam — wovon ebenfalls Geffcken a. a. O. Proben giebt, — daß das Ausforſchen — zu welchem ſich der Prieſter um ſo mehr veranlaßt ſah, je weniger ſo ein Kind ſelber zu beichten wußte — im Munde unwürdiger Geiſtlichen förmlich zu einer Schule der Laſter wurde, dadurch die Unſchuldigen erſt lernten, was Sünde iſt. Ein Eiſenacher Prediger behauptet, (1523, ſ. Geffcken a. a. O.): „in ihren verfluchten Beichtwinkeln widerfährt der chriſtlichen Keuſchheit und Reinigkeit mehr Nachtheil, denn in keinem Hurenhauſe der Welt; was das arm unſchuldige Kind in ſeinem Fleiſch noch nicht empfunden hat, das wird ihm da eingebildet." Welche Anklagen in dieſer Beziehung gegen das Beichtweſen bei den Jeſuiten erhoben worden ſind, iſt bekannt.

Wenn wir oben auch dagegen eine Bemerkung machten, daß jene Kinderbeichte nicht, wie ein wirkſames Bekenntnis dies erheiſcht, dem Erzieher, ſondern möglicher Weiſe auch einem Fremden geleiſtet werde, ſo ſtellt ſich dies nach der Auffaſſung, die wir bei Hirſcher finden (in deſſen Katechetik, II. Buch 3. Hauptſt.), inſofern anders, als er will, daß die Schulkinder ſämmtlich bei ihrem Katecheten beichten; während Durſch (a. a. O.) nur fordert, daß der Katechet die Kinder zur rechten Beichte vorbereite. Allein auch bei Hirſcher iſt gerade aus dem, was er wünſcht, erſichtlich, wie die Sache in praxi ſteht; er ſagt nämlich: der Katechet müße die Zöglinge überzeugen, „wie gar nicht gleichgültig es ſei, wem man ſein Bekenntnis ablege; ſchon ihr Herz ziehe ſie von ſelbſt zu einem Manne hin, den ſie verehren, und es ſeien ſehr unlautere Beweggründe, aus welchen Viele ſich unbekannte oder ſolche Beichtväter ſuchen, mit denen ſie außerdem keine wichtige Angelegenheit des Lebens verhandeln möchten." Daß es auf die Perſon des Beichtigers gar nicht mehr ankomme, iſt ein Satz, der aus der ſacramentalen Auffaſſung des Beichtacts folgerichtig ſich ergiebt; wir ſehen auch hier, wie wenig ſich geſunde, pädagogiſche Ideen mit jener Ueberſpannung des kirchlichen Objectivismus vertragen, die frei-

lich auch proteſtantiſcherſeits immer wieder von Zeit zu Zeit ſich auf eine Weile geltend macht.

Von weiterer hiſtoriſcher Bedeutung iſt die Kinderbeichte deshalb, weil ſie im ſpätern Mittelalter den fehlenden katechetiſchen Unterricht von Seiten der Kirche einigermaßen ergänzte, wie ſelbſt noch in der evangeliſchen Kirche, bevor die kirchliche Katecheſe ſich vollſtändig entwickelt hatte, das Beichtverhör mit jungen Leuten einen ähnlichen Dienſt leiſtete. Der Beichtiger hatte nicht etwa nur nach begangenen Sünden zu fragen, ſondern auch ob das Kind das Symbolum, das Vater Unſer, das Ave Maria, die zehn Gebote, die ſieben Todſünden ꝛc. aufſagen könne; theils die hieran ſich knüpfende Belehrung, die doch bei jedem tüchtigeren Geiſtlichen in ſolchem Fall als etwas natürliches vorausgeſetzt werden muß, theils die Auflegung von Bußen — beides repräſentirt eine Art von kirchlicher Erziehung, deren Wichtigkeit Männer wie Joh. Gerſon ſehr hoch anſchlugen. Aber eben ſo gewiß iſt, daß, wo eine lebendige katechetiſche Thätigkeit im Gang iſt und ihr gegenüber die Familie ihre volle erziehende Kraft ausübt, die Kinderbeichte, der nur als Surrogat von beidem eine relative Zweckmäßigkeit zukommt, überflüſſig wird. **Palmer.**

Beihülfe. Die Hülfsbedürftigkeit des Kindes und die Schwäche ſeiner Kraft, ſeines Willens und ſeiner Einſicht auf der einen, die chriſtliche Liebe, welche zu den Schwachen ſich herabläßt und ſie trägt, die Irrenden aufſucht und zurechtführt, auf der andern Seite bilden die Momente, welche in der Erziehung und noch mehr im Unterricht zur Beihülfe von Seiten des Erziehers und Lehrers führen. Das Kind iſt ja noch nicht ſelbſtändig, ſondern ſoll es erſt werden; es herauszuziehen, ſeine Kräfte zu entwickeln und zu leiten, iſt eben die Aufgabe der Erziehung. Darum hilft die Mutter dem Kinde bei jeglichem Anfang des Gebrauchs ſeiner Kraft, zu allem, was es lernt und thut, beim Gehen, Eſſen, Anziehen, Spielen; aber wenn ſie nicht nur eine liebende, ſondern auch eine verſtändige Mutter iſt, ſo läßt ſie dabei dem eigenen Thun des Kindes möglichſt freien Spielraum, ſo daß die Hülfe, ſobald es angeht, zurücktritt und das Kind ſelbſt ſeine Kraft fühlen und gebrauchen lernt; wenn das Gehen gelernt iſt, fällt das Gängeln weg. Dieſes Thun der Mutter iſt ein Vorbild für jede ſpätere Beihülfe: die Liebe muß das Princip, der Verſtand der Regulator ſein. So hilft denn der Erzieher ſelbſt dem noch ungeſchickten und unerfahrenen Zögling ſeine Gebote und Anweiſungen vollziehen, zeigt ihm, wie er zu arbeiten, ſeine Kraft anzuwenden, das Material, die Werkzeuge anzufaſſen und zu handhaben, die Schwierigkeiten zu überwinden hat, läßt ihn aber möglichſt bald die Luſt des Selberthuns ſchmecken, damit er hieran den kräftigſten Sporn zur eigenen Anſtrengung und in der Freude des Gelingens den ſchönſten Lohn und die wirkſamſte Aufforderung zu weiterem Bemühen erhalte. In der Erziehung im engeren Sinn fällt die Beihülfe meiſt mit dem Beiſpiel zuſammen, weshalb auf letzteren Art. zu verweiſen iſt. Beim Unterricht iſt ebenfalls das Beiſpiel ſchon auch eine mächtige Beihülfe; wir erinnern nur an die Steigerung des Eifers und der Lernfreudigkeit bei den Schülern, wenn der Lehrer eine Aufgabe in der Schule zugleich mit ihnen lernt. Eine andere wichtige Beihülfe liegt im Vormachen und Zeigen (ſ. den Art. Vorzeigen). Aber auch die eigentliche Hülfeleiſtung iſt beim Unterricht nicht entbehrlich, am wenigſten im Anfang der Curſe, wenn eine neue Schülerabtheilung in die Aufgaben der neuen Stufe einzuleiten iſt. Der Schreiblehrer belehrt alsdann nicht nur die ganze Claſſe über die Haltung der Hand und der Feder u. ſ. w., ſondern iſt auch dem Einzelnen, der es noch ungeſchickt angreift, perſönlich dabei behülflich; bei andern körperlichen Fertigkeiten, insbeſondere auch bei den weiblichen Arbeiten iſt das Gleiche unumgänglich; der Lehrer fremder Sprachen ſagt ſeinen Schülern nicht nur, wie ſie ſich auf die Ueberſetzungsaufgabe vorbereiten, wie ſie auch beim Componiren das Wörterbuch gebrauchen ſollen, ſondern er hilft auch den Anfängern dabei, namentlich den Schwachen, ſchlägt mit ihnen das einzelne Wort auf, zeigt ihnen, wie die paſſende Bedeutung herauszuſuchen iſt, kurz er leitet und ſtützt die noch unſicheren Schritte und

erleichtert, was ihnen noch schwer ist. Beim Anfang des eigentlichen mathematischen Unterrichts, der Geometrie und Algebra, werden immer einige Schüler in einer Abtheilung sein, die in der Neuheit des Gegenstandes, in der eigenthümlichen Weise der Betrachtung, der Beweisführung, der Bezeichnung unüberwindliche Schwierigkeiten finden; der öffentliche Unterricht des Lehrers beseitigt sie nicht immer, weil sie manchmal ganz anderswo liegen, als man glaubt. In diesem Fall ist die specielle Beihülfe außerhalb der Lection besonders nothwendig. Zuerst muß der Lehrer herausbringen, wo denn eigentlich der Stein des Anstoßes liegt, und das ist nicht immer so leicht, weil der Schüler häufig es selbst nicht weiß; dann aber durch eingehende, dem besondern Fall angemessene Erläuterungen, durch Darstellung des Gegenstandes von verschiedenen Seiten, durch geeignete Versinnlichungen das Hinderniß zu beseitigen suchen. Mancher Schüler mag durch solche Beihülfe schon für den mathematischen Unterricht gewonnen worden sein, während er andern, weil man es an der rechten und zeitigen Beihülfe hat fehlen lassen, jahrelang eine nutzlose Pein blieb. In ähnlicher Weise sollen den Schülern schwierigere Leistungen auch anderer Art, z. B. die Aufsätze, nicht nur durch Belehrung und Anweisung, sondern, wo sie es bedürfen, durch wirkliche Hülfe erleichtert werden, bis die Kraft erstarkt und zu selbständiger Lösung der Aufgabe befähigt ist. Indem so der Lehrer vom Katheder herabsteigt und dem einzelnen Schüler nahe tritt, zieht er diesen näher an sich; das persönliche Interesse, die Liebe, die er ihm dadurch kund giebt, ist geeignet, des Schülers Interesse zu wecken, sein Herz zu gewinnen; der dadurch ermöglichte Erfolg seiner Bemühung ermuthigt und stärkt diesen zu weiterem Vorwärtsstreben. Wenn es nicht Lehrer gäbe, denen es an richtigem Verständnis der Natur des Kindes, an Bekanntschaft mit seiner Schwäche und Bedürftigkeit, oder gar an der nöthigen Demuth, Liebe und Geduld, um zu solchem Dienste sich herabzulassen, mehr oder weniger fehlte, es wäre den armen Schülern manche trübe Stunde, manche Noth und Verzagtheit, manche Strafe, den Lehrern mancher Verdruß erspart. — Die im Bisherigen besprochene Pflicht liegt den Lehrern insbesondere auch in Betreff der häuslichen Aufgaben ob; sie sollen dieselben nicht bloß so vorbereiten, daß sie der Schülerabtheilung lösbar sind (vgl. d. Art. Aufgaben), sondern sie sollen sich der Schwachen noch besonders annehmen und kein Bedenken tragen, bis sie eingeleitet sind, ihnen außerhalb der Unterrichtsstunden dabei Hülfe zu leisten. Es ist ein gutes Zeichen für eine Schule, wenn sie anderweitige Beihülfe bei den häuslichen Arbeiten entbehrlich macht; Beihülfe durch Privatlehrer ist gewöhnlich vom Uebel. Sie greifen gar gerne zu weit ein, verwirren den Schüler durch Verschiedenheit der Methode und vereitein einen Hauptzweck der Aufgaben, die Selbstthätigkeit des Schülers zu üben, indem sie, statt ihn arbeiten zu lehren, die Arbeit ihm ganz abnehmen. Ueber die Beihülfe durch Mitschüler siehe den Art. Helfer (vgl. Baur Erziehungsl. § 58, Curtman Lehrb. d. Erz. I, § 42, II, § 102). **Bock.**

Beispiel. Das Beispiel ist unter den erziehenden Mächten eine der bedeutendsten, gleichwie auch der Nachahmungstrieb, worin seine Wirksamkeit beruhet, einer der stärksten Triebe ist, welche der Schöpfer in die menschliche Natur gelegt hat. Tritt uns schon im leiblichen Organismus jener wunderbare Zusammenhang und Zusammenklang entgegen, demzufolge kein Glied leidet oder in seiner Lebensthätigkeit erhöht werden kann, ohne alle übrigen Glieder in Mitleidenschaft zu ziehen oder zu kräftigen: so ist die Macht der Sympathie und Anregung, die durch alle Glieder sich fortpflanzt, noch viel größer im sittlichen Organismus der menschlichen Gesellschaft, wo das Beispiel mit einer fast magischen Gewalt zur Nachahmung fortreißt, wo es noch fortfährt, seine erziehliche Wirksamkeit zu entfalten, auch wenn die Erziehung im gewöhnlichen Sinne längst abgeschlossen ist, und wo es schon früh, die Schranken der Familie und Schule durchbrechend, Eltern und Lehrern zum Bewußtsein bringt, daß jeder Mensch an der Erziehung des Kindes mitarbeitet, mit welchem dieses in nähere Berührung kommt. Die Macht des Beispiels ist um so sicherer und unwiderstehlicher, als sie sanft

und unmerklich iſt; denn das Beiſpiel ſpricht nicht ein ſtrenges: „du ſollſt", ſondern ein freundliches „du kannſt es auch!" und indem es gleicherweis das Selbſtgefühl wie das Bewußtſein der Gemeinſchaft erweckt, iſt ein anderer mächtiger Trieb, der Ehrtrieb, ſtets bereit, mit dem Nachahmungstriebe ſich zu verbünden und den Wetteifer rege zu erhalten. Was wäre die Lehre und Unterweiſung ohne das Beiſpiel? Das „Wort" ſchwebt nur zu oft als ein bloßes Abſtractum in der Luft, weil der Schüler die concrete Grundlage nicht wahrnimmt, auf der es erwachſen iſt; es wird ihm ſchwer, das Allgemeine ohne das Individuelle zu erfaſſen. Da kommt nun das Beiſpiel zu Hülfe und offenbart — auch in ſittlicher Beziehung — im einzelnen Falle die allgemeine Regel, erklärt das Wort durch die That. Indem es die ſittlichen Ideen verkörpert, bringt es zum Ethiſchen das Aeſthetiſche; der handelnde Menſch wird gleichſam in Scene geſetzt, es wird ein Schauſpiel aufgeführt, das als „Spiel" unſere ſinnlichen und geiſtigen Kräfte in eine harmoniſche Bewegung verſetzt, aber wiederum vor dem bloßen Spiele den Ernſt und die Kraft des wirklichen Lebens voraus hat. Das Beiſpiel iſt eine Lebenskraft, die ſich fortpflanzt und mittheilt und neue Lebenskräfte hervorruft. Das Evangelium, die reinſte und beſte Lehre, wäre doch nur eine Lehre geblieben, wenn ſie nicht gegründet worden wäre auf das Thun des Erlöſers. Nur darum, weil er das Beiſpiel gegeben hat, konnte der Heiland ſprechen: Folget mir nach! — er hatte mit dem Beiſpiele ſeinen Jüngern die ſittliche Lebenskraft mitgetheilt, die für alle Zeiten fortwirken ſollte und aus der ſittlichen Welt ſo wenig wieder entſchwinden konnte, als irgend eine Kraft in der phyſiſchen Welt verloren gehen kann. (Von d. ſittl. Bildung d. Jugend. Päd. Skizzen v. A. W. Grube. Von der Macht des Beiſpiels S. 144.) „Worte ſind Zwerge, Beiſpiele ſind Rieſen."

Daraus folgt, daß in der Erziehung die Hauptſache gewonnen iſt, wenn es gelingt, den Zögling frühzeitig und unausgeſetzt mit guten Beiſpielen zu umgeben, und die Wirkſamkeit derſelben ſo zu ſtärken, daß die böſen Beiſpiele, welche nie ganz zu entfernen ſind, ihre Macht verlieren. Je continuirlicher ſich das Beiſpiel wiederholt, je mehr es mit dem alltäglichen Leben verſchmilzt, um ſo ſicherer dringt es auf die Seele ein und giebt ihr ein beſtimmtes Gepräge. Was iſt die Sitte anders als ſtereotypes Beiſpiel? Was Luft und Klima für den phyſiſchen, iſt dieſes beſtändige Beiſpiel für den moraliſchen Menſchen. Darum iſt auch in dieſer Beziehung die Familie der bei weitem wichtigſte Lebenskreis. Gehen die Eltern ihren Kindern in Ordnung, Fleiß und Pünctlichkeit mit gutem Beiſpiel voran, ſo werden letztere in der Regel auch ordentliche und fleißige Menſchen werden; herrſcht im häuslichen Leben Unordnung und Unſauberkeit, ſo mag Schule und Predigt noch ſo ſehr die entgegengeſetzten Tugenden einſchärfen, es wird in der Regel vergeblich ſein. Iſt die häusliche Erziehung, wie ſie ſein ſoll, dann werden die Eltern auch darüber wachen, daß die Dienſtboten nicht den Kindern ein ſchlechtes Beiſpiel geben, daß im Kreiſe der Geſpielen und Schulkameraden keine Anſteckung durch böſes Beiſpiel ſich einniſte, daß der moraliſche Schmutz, den ſie hier und da mit nach Hauſe bringen, ebenſo ſchnell entfernt werde wie der des äußeren Menſchen. Wo dieſes treue umſichtige Achthaben des guten Hirten (vgl. Palmer evangeliſche Pädagogik, 2. Aufl. S. 175) nicht fehlt, da wird auch das Sprüchwort nicht zur Geltung kommen: „Böſe Beiſpiele verderben gute Sitten!" Es wäre übrigens ganz unpädagogiſch, wenn die Eltern, aus Furcht vor ſchlechtem Beiſpiel, ihre Kinder auf das Familienleben allzuängſtlich beſchränken wollten. Das Kind ſoll frühzeitig lernen, ſich an den Altersgenoſſen fremder Familien, die mit anderem Typus angethan gewiſſermaßen einen Gegenſatz hervorrufen und (da ſie am Alter ſich nahe ſtehen) doch an Kräften ſich gleichen, ſich zu reiben. Und wenn dieſes Sichmeſſen gleichſtehender Kräfte im Kreiſe der Geſpielen mehr unter der Form des Spiels ſich verwirklicht, ſo geſchieht dasſelbe ernſter und bedeutender im Kreiſe des Schullebens, wo ſich eine geiſtige Arena für die Kampfgenoſſen eröffnet, und jeder Einzelne, ſei es abſchreckend, ſei es ermuthigend, mit ſeinem Beiſpiel auf die ganze Gemein-

ſchaft einwirkt. Der Privatunterricht und die ohne die Schulgemeinſchaft ſich vollendende häusliche Erziehung entbehren ein ſehr wichtiges Stück der Erziehung durch's Beiſpiel. Freilich muß aber auch, wenn das Beiſpiel in der Schule ſeine volle ſegensreiche Wirkſamkeit entfalten ſoll, vor Allem der Lehrer ſelber mit gutem Beiſpiel voranleuchten; der Act des Lehrens muß eine Offenbarung der würdigen Geſammtperſönlichkeit des Lehrers ſein, ſo daß die Schüler in jedem Momente fühlen und erkennen, daß er für das, was er lehrt, auch jeder Zeit ſein ganzes ſittliches Streben einſetzt. Dieſe Conſequenz iſt das — wie Th. Waitz (Allg. Pädag. §. 14) es treffend nennt — „in Handlung geſetzte Bild der Wahrhaftigkeit, Treue der Handlung gegen das Wort und gegen die ihr vorausgegangenen Handlungen." Schiller hat in den äſthetiſchen Briefen in ſehr energiſcher Weiſe darauf hingewieſen, wie verächtlich ein Charakter ſei, der ſtreng gegen andere und weich gegen ſich ſelber ſei, und G. Baur bemerkt dazu in ſeiner Erziehungslehre: „Wer verlangt, daß ſeine Zöglinge nicht ihrer egoiſtiſchen Neigung, ſondern höheren Geſetzen pünctlich folgen, muß ſelbſt zeigen, daß er ſeine Bequemlichkeit und ſein ſinnliches Wohlſein vergeſſend gewiſſenhaft ſeinem Berufe ſich weiht, liebend ſeinen Zöglingen ſich hingiebt und immer mehr ſo zu werden trachtet, wie er ihr Wohl am beſten fördern kann. Der Gehorſam des Zöglings gegen einen ſolchen Erzieher iſt nicht bloß das Unterordnen einer ſchwächeren Perſönlichkeit unter eine ſtärkere, ſondern ein Unterordnen unter göttliche Geſetze, welche im Willen des gewiſſenhaften Erziehers repräſentirt erſcheinen. — Da übrigens abſolute Freiheit von Mängeln bei dem Erzieher ebenſo wenig als bei andern Menſchen möglich iſt, ſo ergiebt ſich für ihn einerſeits die Vorſchrift, dieſe Fehler nicht zur Schau zu tragen, andrerſeits aber auch das Verbergen der Mängel nicht auf Unkoſten der Wahrheit durchſetzen zu wollen: die Entdeckung einer Unwahrheit würde ſeinem Anſehen weit mehr ſchaden, als die Wahrnehmung eines kleinen Fehlers." (Grundzüge der Erziehungslehre.)

Mit dem bloßen Moraliſiren iſt der Jugend wenig gedient; ſie macht ſich darüber luſtig oder ſchläft dabei ein, und verlangt mit Recht nach Realität und Leben. Darum ſind für den Religionsunterricht die bibliſchen Geſchichten ſo unſchätzbar, und die biographiſchen Mittheilungen, welche der Geſchichtsunterricht giebt, ſo wichtig für Weckung und Schärfung des moraliſchen Sinnes. Die Lebensbeſchreibungen guter und tüchtiger Menſchen der Vergangenheit ergänzen zum guten Theil den Mangel guter Beiſpiele, woran die Gegenwart leidet. Für die lebhafte Phantaſie der Jugend wird auch die Vergangenheit zur Gegenwart. Doch bleibt es immer wünſchenswerth, daß Lehrer und Erzieher Sorge tragen, aus der Gegenwart, aus dem Leben der Staatsmänner, Kriegshelden, chriſtlicher Sendboten ꝛc. erweckliche Züge mitzutheilen.

Zur Abſchreckung mögen auch hier und da Beiſpiele des Schlechten und Verwerflichen herangezogen werden; man ſehe ſich aber vor, daß der äſthetiſche Nimbus, der auch mancher Uebelthat eigen iſt, daß die Kühnheit, Berechnung und Willenskraft, die ſo manchem Verbrecher etwas Glänzendes verleihen, das ſittliche Urtheil nicht beſtechen. Gehen die böſen Beiſpiele von Perſonen aus, denen das Kind nahe ſteht oder verpflichtet iſt, die ſogar in Anſehen, Amt und Würden ſtehen, dann iſt die Gefahr der Anſteckung groß, nicht minder die Schwierigkeit, durch ſcharfe Kritik die Pietät nicht zu verletzen. Durch Beiſpiele aus der Vergangenheit möge in ſolchen Fällen der klare Blick des Zöglings für die Gegenwart geſchärft werden; übrigens kommt es auch wohl vor, daß ſittlichkräftige Naturen durch das böſe Beiſpiel ſelbſt der nächſten Angehörigen nicht verdorben werden. Büſching (vgl. Euſeb. Schmidt, Schule der Erziehung, S. 128) bemerkt in ſeiner Lebensbeſchreibung, daß er ſchon als Kind, ohne von Jemand dazu ermahnt worden zu ſein, beſchloſſen habe, ſich lebenslang vor Branntwein, Schnupftabak und Rauchtabak ganz und gar zu hüten, Wein und Bier aber ſehr mäßig zu genießen, weil ſein Vater in allen dieſen Dingen keine Mäßigkeit beobachtet und der Sohn die ſchlimmen Folgen davon frühzeitig wahrgenommen habe. Solche Fälle gehören indeß mehr zur Ausnahme als zur Regel; die Jugend

denkt, was die Erwachſenen ſich erlauben, können ſie auch wenigſtens verſuchen, und zwölfjährige Buben laſſen ſich vom Rauchen, wenn ſie einmal darauf verfallen ſind, nicht abſchrecken, trotz dem, daß ſie die üblen Wirkungen davon an ſich und anderen empfindlich genug wahrnehmen. Die Spartaner bewieſen darin einen großen Takt, daß ſie ihrer Jugend das Laſter der Trunkenheit an den ohnehin verachteten Heloten zeigten, und bei dieſer Abſchreckung durch's Beiſpiel den Stolz auf die edlere Geburt mit ins Spiel zogen. Die Selbſtbeherrſchung war bei ihnen ein Vorrecht des Adels. Die auch von den Vornehmſten genoſſene „ſpartaniſche Suppe" war für die Jugend beredter als die beredteſte Predigt über die Mäßigkeit. Auch bei den Perſern wurden, wie Xenophon bemerkt, die Knaben beſonders dadurch zur Mäßigkeit getrieben, daß ſie ſahen, wie die Alten den ganzen Tag über mäßig lebten.

Da das ſittliche Leben überhaupt nur bei lebendigem Gemeinſinn, in und mit der Gemeinſchaft blüht, ſo iſt auch das Beiſpiel insbeſondere nur dann eine wahrhafte Macht, wenn es ſich in und mit dem Gemeinſchaftsleben entfalten kann. Der deutſche Adel- und Bürgerſtand, ſo lange er ſein ſtändiſches Leben rein bewahrte, übte auf ſeine Angehörigen einen bedeutenden auch pädagogiſchen Einfluß durch das Beiſpiel. Gegenwärtig, wo alles bunt durcheinander gemiſcht iſt und das Leben nach neuen Geſtaltungen ringt, zeigt uns kaum noch der Bauernſtand jene Macht eines ſtetig fortwirkenden Beiſpiels. In England dagegen, wo gleicherweis die Familienerziehung wie das Gemeinde- und ſtaatliche Leben den jungen Menſchen in die Zucht eines beſtimmt ausgeprägten, in der Sitte ſich verkörpernden Beiſpiels nimmt, iſt letzteres eine entſchiedene Macht und es bedarf darum, wie Dr. Wieſe in ſeinen Briefen über engliſche Erziehung ſcharf hervorhebt, keiner beſonderen Zumuthung an die Schule, daß dieſe den nationalen Sinn bei der Jugend wecken ſolle. Das Beiſpiel ſelber iſt da der beſte Lehrmeiſter.

„Je nationaler die Erziehung eines Volkes iſt, deſto mehr legt ſie Gewicht auf die Erziehung durch das Beiſpiel, deſto praktiſcher iſt ſie, vorausgeſetzt, daß mit der Nationalität auch die Sitte im engſten Bunde lebt. Die Franzoſen ſind eine Nation, aber ſie haben im Grunde keine nationale Erziehung, weil bei ihnen die Sitte der ethiſchen Kraft entbehrt und die Mode herrſcht, weil bei ihnen der abſtracte Staat über die concrete Einzelperſönlichkeit, wie ſie aus einem tüchtigen Familienleben hervorwächſt, den Sieg davon trägt. Darum hat wohl bei ihnen in nationalen Dingen das Beiſpiel eine große, alles elektriſirende, das Ganze fortreißende Kraft, aber auf dem Gebiete des ſittlichen Lebens, der moraliſchen Freiheit herrſcht viel mehr als in Deutſchland der abſtracte Begriff, die äußerliche Form der Convenienz und Mode, und die Macht der als Beiſpiel vorangehenden ſittlich kräftigen Einzelperſönlichkeit tritt bedeutend zurück. Engländer und Deutſche ſtehen in dieſer Beziehung hoch über den romaniſchen Völkern, denn die Familie ſteht bei ihnen noch in Ehren und der individuelle Menſch hat noch ſeine Bedeutung. — Würden wir Deutſche auf der Baſis eines tüchtigen Familienlebens es wieder zu einer organiſchen Gliederung der Stände bringen (was nicht unmöglich iſt) und zu einer nationalen Einheit, welche die individuellen Unterſchiede nicht nivellirt: dann würde auch unſere ſittliche Kraft einen neuen Schwung erhalten und die Macht des Beiſpiels zu ihrem Rechte kommen." (Grube, a. a. O. S. 154.) **A. W. Grube.**

Bekehrung, ſ. Taufgnade.

Belehrung iſt die auf Einzelnes ſich beſchränkende und gewöhnlich durch eine beſondere Veranlaſſung hervorgerufene Mittheilung des zu einem klaren Erkennen oder rechten Thun nöthigen Wiſſens, während der Unterricht in der Mittheilung eines Ganzen von Kenntniſſen und Fertigkeiten beſteht. Der Gegenſtand der Belehrung kann entweder mehr theoretiſcher oder mehr praktiſcher Natur ſein; im erſten Fall bezweckt dieſelbe ſomit, dem Schüler klare Anſchauungen, Vorſtellungen und Begriffe beizubringen, im anderen, ihm zu einem gewiſſen Thun, ſei dies ein ſittliches oder bloß techniſches, die nöthige Anleitung zu geben. So z. B. belehren wir einen Schüler über

Gegenſtände aus der Geſchichte und Geographie, die ihm neu ſind und von denen er noch keine Anſchauung beſitzt, über fremde Sitten, Staatsverfaſſungen, Geſetze und dergl., über das Verhältnis einer Handlung oder Handlungsweiſe zum Sittengeſetz, über die natürlichen oder wahrſcheinlichen Folgen derſelben oder die Erfahrungen, welche andere in dieſem Punct gemacht haben, wir ſuchen ihm die Einſicht in die verſchiedenartigen Verhältniſſe des Lebens und in ſeine Stellung zu ihnen beizubringen, ihm diejenigen Regeln der Klugheit und Weisheit einzuprägen, durch deren Befolgung ihm das traurige Schickſal, durch Erfahrung klug werden zu müßen, erſpart werden kann *), belehren ihn überhaupt über alles, was zur Orientirung im praktiſchen Leben dient, über den Lauf der Welt, die Kräfte, die das Leben bewegen, die Folgen und Ziele des menſchlichen Thuns, den Werth der Güter u. ſ. w. Wir belehren ihn endlich über rein äußerliche Dinge, z. B. über die Haltung der Feder beim Schreiben, über Körperhaltung und Mundſtellung beim Singen, über die Handgriffe beim Turnen, bei der Handwerks- oder Feldarbeit, über den ökonomiſchen Nutzen oder Schaden bei dieſer oder jener Verfahrungsweiſe u. ſ. w. Inſofern die Belehrung eine praktiſche Tendenz hat, wirkt ſie nicht direct und unmittelbar, ſie will keine Gebote aufſtellen, keine beſtimmte Handlung in einem beſtimmten Fall vorſchreiben und zur Pflicht machen; ſie will vielmehr durch Einſicht und Ueberzeugung wirken und bedient ſich aller der Mittel, durch welche dieſe hervorgebracht werden kann, ſie ſucht die Wahrheit durch Gründe, durch Darlegung ihres genetiſchen Gangs und ihres organiſchen Zuſammenhangs, durch Hervorhebung von Urſache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck u. ſ. w. einleuchtend, durch Bilder, Gleichniſſe und Analogieen anſchaulich zu machen, ſie führt vom Bekannten zum Unbekannten u. ſ. w. Während der Unterricht überhaupt ſich an einen mehr durch das Lehrobject vorgezeichneten Gang hält und in der Wahl der Materien durch objective Normen gebunden iſt, iſt die Belehrung nach Form und Inhalt mehr von dem zu belehrenden Subject und ſeinen individuellen Bedürfniſſen abhängig; ſogar die Wünſche desſelben berückſichtigt ſie, ja Wünſche, Fragen, die vom Schüler ausgehen, ſind ihr der erwünſchteſte Anlaß für ihre Aeußerungen. Sie ſteigt zum Ideenkreis, zur Ausdrucksweiſe des Schülers herab und hat überhaupt mehr den Charakter der Zufälligkeit als der Unterricht, auch inſofern, als ſie nicht wie dieſer an die Schule und die Schulzeit gebunden iſt; ſie iſt vielmehr ein Kind der Gelegenheit, welches überall und zu jeder Zeit, wo dieſe ſich zeigt, am Platz iſt, und darum auch nicht bloß wie der Unterricht Sache des Lehrers, ſondern auch des Erziehers im weiteren Sinn. Ja man redet auch von einer Belehrung, die dem Menſchen nicht abſichtlich von einem anderen Menſchen, ſondern durch Sachen, Schickſale, zufällige Wahrnehmungen ꝛc. zu Theil werde; wo alſo wohl ein Schüler, aber kein Lehrer in Perſon vorhanden iſt; aber wer dieſe Redeweiſe nicht als bloße Metapher gebraucht, der erkennt auch in ſolcher Belehrung einen Lehrer als ihren Urheber, nämlich Gott, und wie in dieſem Falle die Abſicht nicht fehlt, ſo auch nicht das Mittel, das in dem Begriff der Belehrung liegt, nämlich das Wort, nur daß es dann ein inneres iſt, zu dem wir uns aber ebenſo lernbegierig oder taub verhalten können, wie aller menſchlichen Belehrung gegenüber. Dieſe iſt ebendarum, weil ſie es liebt, ſich durch zufällige Veranlaſſungen hervorrufen zu laſſen, in der Regel wirkungsvoller, eindrücklicher, behältlicher, als der an einen beſtimmten, unverrückbaren Gang gebundene ſyſtematiſche Unterricht. Was endlich die Form des Vortrags betrifft, ſo liegt es in der Natur der Sache, daß die Belehrung ſich weder der examinatoriſch abfragenden, noch der katechetiſch entwickelnden Lehrart bedienen kann, ſondern vorzugsweiſe den akroamatiſchen Vortrag, die Form der

*) Der Engländer Aſcham, Erzieher der Königin Eliſabeth, ſagte: „Erfahrung macht mehr unglücklich als weiſe; wer durch Erfahrung weiſe werden will, wagt viel und kauft ſeine Weisheit theuer; die wenigſten werden auf dem Wege der bloßen Erfahrung glücklich oder weiſe, zwanzig gegen einen gehen bei dem Wagſtück zu Grunde.“ (Progr. d. Gothaer Realgymnaſ. 1857.)

Erzählung, Beſchreibung, Schilderung, überhaupt die Form des zuſammenhängenden Vortrags wählen muß, außer wo ſie die Schüler etwa Schlüſſe vom Bekannten aufs Unbekannte ziehen laſſen kann.

Die Belehrung, beziehe ſie ſich nun auf die Gegenſtände des Unterrichts, oder des praktiſchen Lebens, iſt von großem Werth für die Erziehung. Indem ſie das Dunkle aufzuhellen, das Unklare deutlich und durchſichtig zu machen, und die Objecte in den unmittelbaren Geſichtskreis des Schülers zu bringen beſtrebt iſt, weckt ſie in ſeinem Geiſt das Intereſſe für dieſelben, erleichtert ihm den Aſſimilationsproceß, und verhilft ihm zu demjenigen Grad von Einſicht und Verſtändnis, welcher ſeinem Alter und ſeinem geiſtigen Standpunct gemäß iſt. Dadurch aber verſchafft ſie ihm ein Gefühl geiſtiger Befriedigung, durch welches ſeiner Lernluſt kräftig unter die Arme gegriffen und ſeinem ganzen geiſtigen Weſen eine freudige Regſamkeit und was vom höchſten Werth iſt, Liebe zur Wahrheit eingepflanzt wird. Ein Unterricht, der das belehrende Element nicht in gehörigem Maß in Anwendung bringt, der es an der nöthigen Vermittlung zwiſchen dem Stoff und dem Schüler fehlen läßt, kann zwar wohl für die Kenntnisbereicherung der Schüler Tüchtiges leiſten, es wird ihm aber an eigentlich pädagogiſcher Kraft fehlen, es wird ihm die tiefere und allſeitige Erweckung der Geiſteskräfte der Schüler nicht gelingen. — Die Belehrung führt ferner den Menſchen auf die erſten Stufen der Leiter, auf welcher er nach dem Ziel der praktiſchen Lebensweisheit zu ſtreben hat. Der beſte Menſch kann, wenn ihm die nöthigen Lebenskenntniſſe, Einſichten und Erfahrungen fremd ſind, folgenſchwere Fehler machen. Es iſt zwar richtig, daß nicht nur fremde, ſondern ſogar eigene, ſelbſtgewonnene Einſichten und Erfahrungen den Menſchen gar häufig doch nicht klug machen; doch iſt dieß nicht immer, ſondern nur dann der Fall, wenn der beſſern Einſicht und Erfahrung eingewurzelte Neigungen und Leidenſchaften im Weg ſtehen, für deren Ueberwindung es dem Menſchen an der nöthigen Kraft gebricht. Wo dagegen ein gewiſſes Maß ſittlicher Durchbildung und Selbſtbeherrſchung vorhanden iſt, oder wo ſittliche Hinderniſſe der genannten Art nicht zu überwinden ſind, da kann offenbar die durch Belehrung gewonnene Einſicht vom größten Nutzen ſein, kann Misgriffe verhüten und das Beſſere dem Guten vorziehen lehren, dem Handeln die nöthige Sicherheit verleihen, die zu erſtrebenden Ziele klar machen u. ſ. w.*) Die Zahl der Leichtſinnigen, die ſich durch keine Erfahrung belehren, und der thieriſch Abgeſtumpften, die ſich durch eingefleiſchte Neigungen beherrſchen laſſen, iſt allerdings groß; doch iſt andererſeits auch der Segen, welcher dem Menſchengeſchlecht aus dem Beſitz überkommener Erdweisheit zufließt (man denke nur z. B. an den Segen der Sprüchwörter), unberechenbar.

Indeſſen gehört auch zur Ertheilung dieſer Belehrung, wenn ſie wirklich Nutzen ſchaffen ſoll, viel Weisheit. Vor allem muß ſie dem Standpunct des Schülers angemeſſen ſein, an ſeinen Ideenkreis ſich anſchließen, ſie darf ſeinen Horizont nicht überſteigen, namentlich ſeinem Alter nicht vorgreifen. Vorzeitige Belehrung z. B. über Gegenſtände der Politik, über geſchlechtliche Verhältniſſe, ſtreift dem kindlichen Gemüth den zarten Duft der Jugend ab, macht es altklug, übermüthig, zu früh mistrauiſch, zweifelſüchtig, lüſtern. Sie muß ferner nicht gewaltſam, gleichſam an den Haaren herbeigezogen, ſondern durch die Umſtände hervorgerufen ſein. Was zu ſehr den Charakter der Abſichtlichkeit trägt, thut ſelten gute Wirkung. Ebenſo ſollte ſie einem mehr oder minder gefühlten Bedürfnis entgegenkommen. Iſt dieſes Bedürfnis beim Zögling vorhanden, ſpricht er ſogar ſeinen Wunſch nach Belehrung aus, ſo findet man einen empfänglichen Boden und richtet viel mehr aus, als wenn man ſeine Weisheit ſo wohlfeil zu Markt trägt und ſie dem Kind aufdrängt. Meint man das Kind immer und

*) Die Neuerer haben in der ſittlichen Erziehung die Hauptſache von der Belehrung gehofft; dies beruhte auf ihrem Pelagianismus und erwies ſich durch die Erfahrung als falſch: der Erzieher, der von der Belehrung die Bekehrung erwartet, ſieht ſich durch den Erfolg getäuſcht. D. Red.

überall belehren zu müßen, ſieht es ſich nie ſicher, von unſerer Weisheit in die Schule genommen zu werden, ſo werden wir ihm läſtig und unſere Belehrungsſucht lähmt ſeinen Belehrungstrieb. Aber auch wo die Belehrung objectiv durch die Umſtände und ſubjectiv durch das Bedürfnis wirklich indicirt iſt, müßen wir uns wohl hüten, uns zu ſehr vom Belehrungseifer hinreißen zu laſſen. Nur zu häufig überſchüttet man das Kind mit Worten, ſo daß es am Ende den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr ſieht. Man wird langweilig und Langeweile iſt die Feindin der Lernluſt. Man ſei ſparſam mit Worten, ſuche mehr treffend als weitſchweifig zu ſein, meine auch nicht, das Kind müße alles auf einmal und vollſtändig begreifen, noch viel weniger, man müße ihm alles mittheilen, was man ſelber weiß. Man gebe ſeine Belehrungen in angemeſſenen Portionen, nur ſo viel auf einmal, als das Kind aufnehmen und verdauen kann, oder eigentlich nicht ſo viel, ſondern nur ſo viel, daß noch Hunger nach mehr übrig bleibt. Man bedenke, daß es Stufen und Grade des Verſtändniſſes giebt und begnüge ſich, wenn man das nach Alter und Faſſungskraft Mögliche erreicht hat. Will man dem Kind alles ſo recht waſſerklar machen, ſo erreicht man oft das Gegentheil von dem, was man beabſichtigt; ſtatt das Nachdenken anzuregen, macht man es ihm unmöglich oder auch überflüſſig. Dunkelheiten aufhellen, muß die Belehrung ſich als Ziel ſetzen; aber oft muß man zufrieden ſein, ſie zum Bewußtſein gebracht zu haben, und Knoten ſchürzen iſt oft viel nützlicher als ſie löſen. Indeſſen muß die Belehrung immerhin auf die Wurzel zu gehen ſuchen, ſie muß ſich mit dem Grund, nicht mit Gründen befaſſen. Bezieht ſich die Belehrung auf das praktiſche Handeln, ſo muß ſie nothwendig durch das Beiſpiel des Belehrenden unterſtützt ſein. Verba docent, exempla trahunt. Der Gedanke: er ſagt es wohl, aber er thut es nicht, bricht dem belehrenden Wort die praktiſche Spitze ab. Ueberhaupt müßen alle übrigen Erziehungsverhältniſſe von der Art ſein, daß ſie im Einklang mit den gegebenen Belehrungen auf Erzielung des gleichen praktiſchen Reſultats hinwirken. Denn man täuſche ſich nicht, durch Belehrung kann das entſprechende Thun nicht erzeugt und bewirkt, ſondern nur befördert werden.

Uebrigens hat die Belehrung ihre Grenzen, auch dann, wenn die Kinder ſelbſt ſie verlangen. Manche Kinder ſind unerſchöpflich in Fragen und kommen dabei vom hundertſten aufs tauſendſte. Dieſe Fragenſucht kommt oft mehr aus Neugierde und Flatterſinn, als aus edleren ſittlichen Motiven. Hier iſt es am Platz, nicht allzu freigebig im Antworten zu ſein und ungehörige, von der Hauptſache abführende Fragen zurückzuweiſen. Oft begehren ſie Aufſchluß über Dinge, die über ihrem Horizont liegen und ihnen noch nicht verſtändlich gemacht werden können. In dieſem Fall müßen ſie ſich mit der einfachen Erklärung begnügen: ſo iſt's; warum es aber ſo iſt, das kannſt du jetzt noch nicht verſtehen, oder: das und das brauchſt du gar nicht zu wiſſen. Vorwitzigen Fragen, beſonders wenn ihnen vielleicht ſogar die geheime Abſicht zu Grund liegt, den Lehrer in Verlegenheit zu bringen, muß mit feſtem Ernſt begegnet werden, nach Umſtänden ſo, daß der Frager ſelbſt in Verlegenheit kommt und beſchämt wird. Eine frappirende Gegenfrage thut oft die beſten Dienſte. Vor allem aber muß die Belehrung aufhören, wo das Befehlen und Gebieten am Platz iſt. Die Pflicht des Gehorſams ſetzt dem Recht auf Belehrung eine unüberſchreitbare Grenze. Manche Kinder ſind nur zu geneigt, zu räſonniren ſtatt zu gehorchen, und Anſpruch darauf zu machen, überzeugt zu werden, wo das Wort des Erziehers ihnen ſtatt aller vernünftigen Gründe gelten ſollte. Nicht ſelten wiſſen ſie ſogar mit einer gewiſſen Liſt den Erzieher auf das Feld des Räſonnirens herüberzuziehen und ihn zum Capituliren zu bringen. Er gebe hier durchaus nicht nach und zeige unerſchütterliche Feſtigkeit. Selbſt Rouſſeau trifft hier das Richtige, wenn er ſagt: „Hier iſt kein Mittelweg; entweder fordere man nichts vom Kind oder beuge es ohne Umſtände zum unbedingteſten Gehorſam. Die ſchlechteſte Erziehung iſt die, wenn ihr das Kind zwiſchen ſeinem und eurem Willen in der Schwebe laßt und mit ihm unaufhörlich diſputirt, wer von euch Meiſter ſein ſoll. Hundertmal beſſer iſt's, das Kind iſt Meiſter für immer." Vortrefflich iſt

ferner, was der alte Sailer (Ueber Erziehung für Erzieher. 2. Aufl. S. 132 ff.) über dieſen Punct ſagt: „Meine Zeit hat unter andern gräßlichen Meiſterſtreichen auch den gewagt, daß es den kalten Begriff an die Stelle des liebüchen Gehorſams in der Kinderwelt ſetzen wollte. Aber wenn es bisher ſchwer war, das gehorchende Alter zu leiten, ſo ward es nun ſchlechtweg unmöglich, das räſonnirende zu halten. Denn eher möchte es den Kindern gelingen, Vater und Mutter und die ganze Hausordnung aus dem Hauſe hinaus zu räſonniren, als den Eltern, durch Räſonnement die räſonnirenden Kinder zur Ordnung zu bringen. Es iſt kein gefährlicherer Hausfeind für die Kinderwelt als der Dämon Räſonnirgeiſt; denn ſchnell und früh fährt er in die junge Seele und iſt er einmal darin, ſo iſt er es auch, der das zarte Gebilde mehr entſtellet, als der häßlichſte Ausſatz die ſchönſte Geſichtsform. Er iſt es, der mit ſeinem erſten Hauch die ſchöne Kindlichkeit vergiftet, daß ſie welkt und ſtirbt. Er iſt die Schlange, die die Kinder aus dem Paradies jagt. Dieſen Räſonnirgeiſt bildeten unſere thörichten Pädagogen dadurch in manches zarte Gemüth ein, daß ſie es in brennender Eile mit mancherlei naturhiſtoriſchen, weltbürgerlichen, geographiſchen, vaterländiſchen, ökonomiſchen, botaniſchen u. ſ. w. Kenntniſſen voll- und überſchütteten. Mit den Kenntniſſen hob die Eitelkeit ihr Haupt empor und der junge Thor war fertig; denn nun fieng er an, in der Welt, die ihn umgab, in Eltern, in Hausgenoſſen u. ſ. w. nichts als Unwiſſenheit und Unverſtand zu ſehen und auch bald zu ſtrafen. In kurzem räſonnirte er über Staaten, über die Großen der Erde und ehe das Kinn ſeine erſte Wolle hervordrängte, über das Univerſum. Risum teneatis amici!"

Der entſcheidende Grund, mit dem man alles unzeitige Räſonnement abzuweiſen hat, iſt immer in Gottes Gebot gelegen, mag dies unmittelbar vorliegen oder in der dem Erzieher gegebenen Vollmacht, in Gottes Namen das Kind zu regieren. Aber der Grundſatz ſelbſt, daß Gottes Gebot unbedingt zu befolgen iſt, empfiehlt ſich dem Kind zunächſt durch die Zuſtimmung des Innerſten im Menſchen, alſo gewiſſermaßen durch ſeine Vernünftigkeit; denn es iſt höchſte Vernünftigkeit, die eigene Vernunft gegenüber der göttlichen Vernunft nichts gelten zu laſſen. Die bibliſchen Geſchichten zeigen dem Kind unter anderem, wie unbedingt recht die Menſchen mit ſolchem Gehorſam thun und zugleich wie wohl und klug ſie daran thun. Man laſſe auch das Kind auf mancherlei Weiſe durch Erfahrung im eigenen Leben und im Leben anderer erkennen, wie wohl es dran thue, den Eltern zu gehorchen und wie die Eltern berechtigt ſind, das zu verlangen. Wenn man nun nicht das einzelne Gebot allemal mit Belehrungen verbrämt, ſondern theils den allgemeinen Grundſatz begründet, theils bei andern Gelegenheiten zeigt, wie dies und jenes Verlangen, das man an die Kinder zu ſtellen pflege, in Gottes Wort begründet ſei, wie die Einrichtung der Welt ſo ſei, daß die und die Wirkungen aus einem gewiſſen Handeln entſpringen; ſo ſoll damit der Gehorſam nicht motivirt, wohl aber erleichtert werden; das Kind ſoll nicht um jener Belehrung willen gehorchen, aber es wird um ſo freudiger gehorchen, das Widerſtreben in ſich leichter beſiegen. Auch hiebei iſt die Wichtigkeit der Altersſtufen hervorzuheben. Die Folgen für Leben und Geſundheit begreift ſchon das kleinere Kind und man ſagt's ihm auch: „das brennt," „davon wirſt du krank" u. dgl., der Knabe, der Jüngling verſteht noch andere Folgen und er ſoll auch allmählich Einſicht in die Gründe der Verbote und Gebote bekommen, damit er immer mehr im Vertrauen zu dem Erzieher und der von Willkür fernen Weisheit ſeines Thuns befeſtigt werde. (Vgl. Art. Befehlen u. Verbieten.) L. Völter.

Belgien. *) Quellen und Literatur. Cramer, Geſch. der Erziehung und des Unterrichts im Mittelalter 1843. Ch. Stallaert und Ph. Van der Haeghen,

*) Anm. Die Redaction hat der Darſtellung des belgiſchen Unterrichtsweſens einen unverhältnißmäßig großen Raum verſtatten zu müßen geglaubt, weil die Bedeutung dieſes Staats nicht nach der Einwohnerzahl zu meſſen, und vornehmlich, weil Belgien dasjenige Land iſt, in welchem in Bezug auf das Verhältnis der Schule zu Staat und Kirche die intereſſanteſten und belehrendſten Kämpfe ausgefochten werden.

Digitized by Google

Histoire de l'instruction publ. au moyen âge, (Mém. couronné par l'Acad. de Bruxelles) 1854. De Reiffenberg, Mémoires sur les deux premiers siècles de l'université de Louvain, in den Nouv. Mém. de l'Académie de Bruxelles, tom. V. fg. Thierſch, über den gegenw. Zuſtand des öffentl. Unterrichts ꝛc., 1838. Helfferich, Belgien ꝛc., 1848 (S. 174—223). Th. Juste, Histoire de l'instruction publ. en Belgique, 1840. Rapports triennaux, publiés par le gouvernement sur l'enseignement des trois degrés. — Almanac royal officiel. — Annales parlement. — Moniteur de l'enseignement (Tournay). — L'Abeillo (Nivelles) und andere pädag. Zeitſchriften. — Annales des Universités de l'Etat. — Annuaire de l'université catholique.

Geſchichte. Schon in der karolingiſchen Zeit werden in Belgien mehrere blühende Schulen erwähnt, wie die Kloſterſchulen zu Lobbes und Gembloux, beſonders aber die in Lüttich. Sie wurden zwar von den Normannen zerſtört; doch erhoben ſich die Schulen zu Lüttich unter dem Biſthum Notkers (gegen 971) bald wieder und ihr Ruf behauptete ſich während des 11. und 12. Jahrhunderts. Unter Carl dem Großen lag die Pflege des Unterrichtsweſens unmittelbar in den Händen des Staates. Das enge Band zwiſchen Kirche und Staat lockerte ſich aber unter ſeinen Nachfolgern und von der Regierung Ludwig des Frommen an wurden die geſetzlichen Verfügungen über den öffentlichen Unterricht von den Biſchöfen getroffen. Dieſe ſchienen jedoch anfänglich ſich dieſer Aufgabe nur mit Widerwillen unterzogen zu haben; mehr als einmal beklagten ſie ſich über die Nachläßigkeit der Fürſten: aber die Macht der Umſtände legte mehrere Jahrhunderte lang die Leitung der Studien in die Hände der geiſtlichen Gewalt. Die Schulen wurden mit den Kathedralen und Klöſtern verbunden (Kathedral-, Kloſterſchulen). Außer den oben genannten ſind zu nennen die zu Stavelot, St. Trond, St. Hubert, Maulfort, Brogne, und die der Abteien St. Laurent und St. Jakob in der Diöceſe Lüttich; die Schulen zu Doornik, berühmt durch den Scholaſtiker Odon von Orleans, und in Flandern die der Klöſter St. Peter und St. Bawo zu Gent und die Schulen zu Thourout und Affligbem.

Zwiſchen dem 12. und 15. Jahrhundert veranlaßten neue Bedürfniſſe Schulen einer neuen Art. Die Capitelſchulen (écoles chapitrales) fallen in die Zeit der Befreiung der Gemeinden. Die Bürger wollen leſen und ſchreiben lernen in einer Zeit, wo die Feudalherrn ſich ihrer Unwiſſenheit rühmen. Dieſen neuen Schulen verdankt man die erſte Pflege der Volksſprache und verſchiedene Einrichtungen, welche, wie die rhetoriſchen Schulen (chambres de rhétorique), die ſociale Bildung der Maſſen und die Entwicklung freier Ideen beförderten. Während in der erſten Periode bis zu den Kreuzzügen der Unterricht faſt nur den Zweck hatte, Theologen zu bilden, erhielten in der zweiten die Laien eine Bildung, die immer noch weſentlich chriſtlich war, aber nach und nach freier wurde und den örtlichen Verhältniſſen mehr Rechnung trug als früher. Die Armen wurden ſogar in gewiſſen Gemeinden unentgeldlich in die Schulen aufgenommen. Im 15. Jahrhundert endlich gieng die Schulgerichtsbarkeit von dem geiſtlichen Capitel auf den Magiſtrat über. Schon im Jahr 1192 forderten die Genter die Freiheit des Unterrichts, aber dies Verlangen blieb allem Anſchein nach ohne Erfolg. Doch ſcheint zu Gent das Schulprivilegium nur in Folge einer beſondern Conceſſion des Fürſten durch die Canonici der Kirche von St. Pharahilda ausgeübt worden zu ſein. (Warnkönig, Flandr. Staats- u. Rechtsgeſch., Bd. I., §. 48.) Dieſe Periode iſt beſonders bemerkenswerth durch die Errichtung von kleinen oder Elementarſchulen, wo der Unterricht nicht über die Einleitung in den Donat hinaus gieng (ad Donati introitum et non ultra). Die Grammatik, Muſik und Moral wurden in den größern Schulen gelehrt, welche die Zöglinge befähigen ſollten, fremde Univerſitäten mit Erfolg zu beſuchen.

Endlich gründete Johann IV., Herzog von Brabant, durch eine Urkunde vom 18. Aug. 1426 die Univerſität zu Löwen mit der Zuſtimmung des Pabſtes Martin V. Große Privilegien, zahlreiche Stiftungen ſicherten den glücklichen Beſtand dieſer berühmten Anſtalt, welche bald eine große Menge von Gelehrten und Schülern zählte. Sie

umfaßte 50 Collegien, die in 5 Claſſen getheilt waren, nämlich in theologiſche, juriſtiſche und mediciniſche, in gemiſchte und in Kloſterſchulen. Die Univerſität zu Löwen wurde ſpäter unter Philipp II. als das Bollwerk des Katholicismus angeſehen; der Herzog von Alba, der unbeugſame Statthalter dieſes Fürſten, wollte ſie ſogar der calviniſtiſchen Univerſität Genf gegenüber ſtellen, und ein Anſchlag vom 4. Mai 1569 verbot den jungen Belgiern unbedingt, fremde Univerſitäten zu beſuchen. Der Herzog bereute aber ſpäter dieſes Verbot, da er ſich von der Univerſität, deren Privilegien er indeſſen ſelbſt verletzt hatte, beleidigt fühlte. Der Anſchlag wurde 1577 von den Generalſtaaten zurückgenommen.

Die Univerſität zu Leyden war ſo eben (im Jahr 1575) unter ganz verſchiedenen Einflüſſen gegründet worden. Die holländiſch-proteſtantiſche Propaganda, die ſich dort organiſirte, erlangte pädagogiſche Bedeutung; ſie bildete den geraden Gegenſatz zu den katholiſchen Beſtrebungen der ſüdlichen Provinzen, wo man, wie in Löwen, gegen die Lehrſätze Luthers und in Douay, auf Antrieb der Jeſuiten, gegen den franzöſiſchen Calvinismus kämpfte. Der Uebergang vom Mittelalter zur neuern Zeit iſt überdies dargeſtellt durch die Dienſte, welche der Orden der Hieronymiten oder Brüder des gemeinſamen Lebens, deren Stifter Gerhard Groote aus Deventer war, der Verbreitung der claſſiſchen Literatur leiſtete. Der Unterricht dieſer Verbrüderung war myſtiſch und wiſſenſchaftlich; er verwarf anfangs die weltlichen Wiſſenſchaften aus Rückſicht auf praktiſche Frömmigkeit; aber, indem ſich die Hieronymiten aus beſonderer Vorliebe mit dem Elementarunterricht und der geiſtigen Bildung der ärmern Claſſen beſchäftigten, arbeiteten ſie für den Fortſchritt der ſocialen und religiöſen Freiheit (ſ. Delprat, die Brüder des gemeinſamen Lebens, aus dem Holl. v. Mohnike 1840; Ullmann, Reformatoren vor der Reformation ꝛc.). In Belgien, hauptſächlich zu Lüttich, wurden die Hieronymiten durch die Jeſuiten verdrängt, welche in kurzer Zeit eine bedeutende Macht erlangten; das Anſehen, in dem ſie ſtanden, erklärt ſich theilweiſe durch ihre geſchickte Handhabung der Disciplin: „Die Geſträuche gefallen, wenn ſie blühen," ſagt eine ihrer Regeln. Am Ende des 16. Jahrhunderts hatte die Geſellſchaft 21 Klöſter und 293 Schulen. — Belgien war nach dem Tode Philipps II. ziemlich blühend in geiſtiger Beziehung; Juſtus Lipſius, Puteanus, Bernuläus zierten die Univerſität Löwen. Dieſe Anſtalt blieb aber auf dem Weg des Fortſchrittes ſtehen; ſie hörte auf eine Pflanzſchule berühmter Geiſter zu ſein und zeigte ſich feindlich gegen jede neue Idee; der Graf von Cobenzl konnte ſie im Jahr 1765 ohne Uebertreibung als eine barbariſche bezeichnen.

Endlich beſchloß Maria Thereſia das Unterrichtsweſen der Univerſitäten und der Gymnaſien zu ordnen und umzuſchaffen, und die 1772 gegründete Akademie von Brüſſel ſelbſt beſchäftigte ſich anfangs unmittelbar mit der Verbeſſerung des Studienweſens (ſ. Peetermanns, le prince de Ligne, 1857, Cap. 3; über den Zerfall der Gymnaſien im 18. Jahrhundert ſ. Lesbroussart, de l'éducation belgique, 1785). Der Staat bemächtigte ſich des Unterrichtsweſens ſogleich nach der Vertreibung der Jeſuiten; in den bedeutendſten Städten wurden auf ſeine Koſten Penſionate errichtet. Die Profeſſoren ernannte man in Folge von Concurſen; der Unterricht wurde gleichförmig. Aber Kaiſer Joſeph II. glaubte noch weiter gehen zu müſſen als ſeine Mutter. Er nahm der Univerſität zu Löwen ihre vornehmſten Rechte, und verſuchte die Leitung des theologiſchen Unterrichts in die Hand zu nehmen, indem er ein Monopol der Regierung daraus machte und ihn Profeſſoren anvertraute, die im Verdacht der Ketzerei ſtanden. Die Univerſität leiſtete energiſchen Widerſtand; die Profeſſoren, die ſich widerſetzten, wurden feſtgenommen, und als der Erzbiſchof von Mecheln verſuchte, ſich in den Streit zu legen, wurde die Beantwortung folgender von ihm geſtellten Fragen verboten: 1) Haben die Biſchöfe das göttliche Recht, zu jeder Zeit ſelbſt oder durch andre zu lehren und zu unterrichten, nicht allein indem ſie predigen oder katechiſiren, ſondern auch indem ſie die, welche ſich dem geiſtlichen Stande widmen, in der Theologie unterrichten? 2) Kann dieſes Recht beſchränkt oder zurückgehalten werden durch die weltliche Macht? Um alle Schwierigkeiten kurz abzuſchneiden, hob Joſeph II. die Joyeuse entrée (d. h. die aus dem 13. Jahr-

hundert ſtammende und in 59 Artikeln beſtehende Conſtitutionsacte) auf. Die Revolution zu Brabant brach aus; die Franzoſen drangen in Belgien ein. Die Univerſität zu Löwen wurde aufgehoben, der öffentliche Unterricht neu regulirt nach dem Geſetz vom 3. Brumaire des Jahrs IV. — Da die Conſtitution vom J. VIII. dieſen Gegenſtand mit Stillſchweigen übergangen hatte, glaubte Chaptal beim geſetzgebenden Körper die Freiheit des Unterrichts wieder fordern zu ſollen; aber ſein Plan gefiel Bonaparte nicht, der ſchon die Stunde vorherſah, wo er das Scepter an ſich reißen würde. Andrerſeits beſtand Portalis, angeſichts des ſittlichen Zuſtandes der Bevölkerung, darauf, daß die Religion zur Grundlage des Unterrichts gemacht werde. Nichtsdeſtoweniger wurde dieſer Forderung in dem neuen Geſetzesentwurf, der durch Fourcroy ausgearbeitet und am 11. Floreal X. (1. Mai 1802) decretirt wurde, keine Folge gegeben. Dieſes Geſetz ſtellte 4 Claſſen von Schulen auf: die Primärſchulen, die Secundärſchulen, die Lyceen und die Fachſchulen. Die Geſchichte des öffentlichen Unterrichts unter dem franzöſiſchen Kaiſerreich, der Gründung der Université de France (17. März 1808) u. ſ. w. fällt nicht in das Gebiet dieſes Artikels; nur ſoviel muß geſagt werden, daß trotz aller Nachtheile, die aus einer zu entſchieden militäriſchen Disciplin erwachſen, die franzöſiſche Verwaltung dem Studienweſen in Belgien einen kräftigen Anſtoß gab. — Der Pariſer Vertrag vom 30. März 1814 ſetzte die Grenzen der Niederlande feſt; Holland wurde mit Belgien vereinigt. Der öffentliche Unterricht mußte in dieſer neuen Lage die Quelle vieler Reibungen zwiſchen den Calviniſten der nördlichen und den Katholiken der ſüdlichen Provinzen werden. Indes wollte die Regierung, indem ſie ſich auf den Art. 226 und 228 der Conſtitution von 1815 (ſ Juste, p. 276) ſtützte, den Unterricht auf ſeinen drei Stufen ſelbſt leiten. Im Jahr 1817 organiſirte ſie das Syſtem der Primärſchulen auf den beſten Grundlagen; es iſt dies einer der Anſprüche des Königs Wilhelm I. auf die Dankbarkeit der Freunde der Jugend. (Vgl. Cousin, de l'instruct. publique en Hollande.) Es wurden in einem Jahre in den 3 belgiſchen Provinzen 3 Staatsuniverſitäten eröffnet: zu Löwen, Gent und Lüttich. Noch in demſelben Jahr wurden, unabhängig von den Communalgymnaſien, 7 Athenäen oder höhere Lehranſtalten des mittleren Unterrichts zu Brüſſel, Maaſtricht, Brügge, Doornik, Namur, Antwerpen und Luxemburg gegründet. Man hielt darin öffentliche Vorträge in der Abſicht, guten Geſchmack und Aufklärung unter allen Claſſen der Geſellſchaft zu verbreiten. Ausgezeichnete Vorträge wurden zu demſelben Zweck in dem literariſchen und wiſſenſchaftlichen Muſeum zu Brüſſel gehalten. Jedes Athenäum zählte 10 Profeſſoren und umfaßte 6 Studienjahre; der gewerbliche Unterricht wurde zu Gunſten des Studiums der alten Sprachen vernachläßigt. Die Revolution von 1830 bewirkte eine Reaction gegen das bisherige Syſtem. Dieſe Revolution wurde großen Theils durch ähnliche Umſtände herbeigeführt wie die, welche den Fall Joſeph II. veranlaßt hatten. Wilhelm I. wollte die Belgier dem franzöſiſchen Einfluß entziehen und zu dieſem Zweck verſuchte er unkluger Weiſe, ihnen die holländiſche Sprache aufzudrängen; er ſtrebte auch, ſie mit proteſtantiſchen Ideen vertraut zu machen, und beſchloß deshalb, die Sorge für den geiſtlichen Unterricht ausſchließlich in die Hände der Regierung zu legen. Das 1825 gegründete philoſophiſche Collegium zu Löwen hatte das Schickſal des Generalſeminars, das Joſeph II. in derſelben Stadt errichtet hatte, um die Ideen des 18. Jahrhunderts im Lande zu verbreiten. Der Klerus forderte energiſch ſeine Rechte zurück; die Kühnheit der belgiſchen Abgeordneten bei den Generalſtaaten nahm von Tag zu Tag zu, und der Geſetzesentwurf für den öffentlichen und Privatunterricht, der am 26. Nov. 1829 der zweiten Kammer vorgelegt wurde, fand bei den Katholiken eine entſchieden ungünſtige Aufnahme. Die Regierung machte ein ehrenhaftes Zugeſtändnis, indem ſie die misliebigen Verordnungen von 1825 aufhob. Aber ſie entſchloß ſich zu ſpät dazu; die belgiſchen Provinzen waren für Holland verloren. Am 12. Oct. 1830 hob die proviſoriſche Regierung alle die Freiheit des Unterrichts beſchränkenden Verfügungen auf; man trat in eine neue Aera ein. In dieſer Uebergangsperiode behielt die Staats-

regierung nur das Vorrecht für ſich, an die Bewilligung der Subſidien aus der Staatskaſſe Bedingungen zu knüpfen. Die plötzliche Verkündigung einer unbedingten Freiheit hatte übrigens eine beklagenswerthe Anarchie zur unmittelbaren Folge. (Juste, p. 335.) Die Univerſitäten verloren mehrere Facultäten; es iſt aber klar, daß man dadurch die Errichtung einer einzigen Centraluniverſität vorbereiten wollte. Dieſer Plan wurde ſpäter entworfen; aber er mißlang.

Endlich wurden die Verhandlungen des denkwürdigen Nationalcongreſſes eröffnet (Juste, Histoire du congrès national de Belgique, Brux. 1850, deutſch, Leipzig 1851), aus welcher der berühmte Artikel 17 der Conſtitution hervorgieng, der vielleicht bis heute noch keine endgiltige Auslegung gefunden hat. Dieſer Artikel lautet wie folgt: „Der Unterricht iſt frei; jede Präventivmaßregel iſt unterſagt; die Beſtrafung der Vergehen wird nur durch das Geſetz geregelt. — Der auf Staatskoſten ertheilte öffentliche Unterricht wird gleichfalls durch das Geſetz geregelt.“ Schon im Juli 1831 wurde der Adminiſtrator des öffentlichen Unterrichts beauftragt, einen organiſchen Geſetzesentwurf vorzubereiten. Dieſer Entwurf ſchien ungenügend, und erſt am 31. Juli 1834 wurde der Kammer der Abgeordneten von einer auf den Vorſchlag des H. Rogiers eingeſetzten Commiſſion ein neuer Entwurf vorgelegt. Er umfaßte die drei Stufen des Unterrichts, d. h. alle nach § 2 des Art. 17 zu gründenden Anſtalten. In der Zwiſchenzeit trat eine Spaltung zwiſchen der Geiſtlichkeit und der liberalen Partei ein, die ſeit 1830 und 31 vereinigt waren, und die erſtere beſchloß die neuverkündete Freiheit des Unterrichts zur Gründung einer katholiſchen Univerſität zu benützen. Dieſe Univerſität, am 4. Nov. 1834 zu Mecheln, dem Sitz des Erzbiſchofs, eingeweiht, wurde kurz darauf nach Löwen verlegt, wo ſie jetzt noch die prächtigen Gebäude der alten alma mater inne hat, deren noch vorhandene Stiftungen ihr ebenfalls faktiſch überlaſſen ſind, fand bald eine Nebenbuhlerin in der freien Univerſität zu Brüſſel, die am 20. Nov. 1834 eröffnet wurde, und die Beſtimmung hatte, die Intereſſen des freien Gedankens zu vertreten. Eine ſehr zu fürchtende Concurrenz bedrohte die Regierung; man mußte ſich beeilen, die Capitel, welche die Univerſitäten betrafen, von dem übrigen Unterrichtsgeſetz zu trennen; die Organiſation des Primärunterrichts und der Mittelſchulen wurde vertagt; man mußte eilen, die Zukunft der akademiſchen Studien zu ſichern.

Das Geſetz vom 27. Sept. 1835 wurde ſomit für dringlich erklärt; die Univerſitäten von Gent und Lüttich wurden erhalten, und man ſetzte die Prüfungsjury ein. Dieſe beſtand aus Mitgliedern von den verſchiedenen concurrirenden Anſtalten und hatte die Obliegenheit, die akademiſchen Grade zu ertheilen; ſeither vielfach abgeändert und jetzt noch nicht auf feſte Grundlagen geſtellt, hat ſie Discuſſionen veranlaßt, die verdienen würden, beſonders zuſammengeſtellt zu werden. Ein Gleiches läßt ſich von den Grundſätzen bemerken, auf denen das Geſetz von 1842 über den Primärunterricht und das von 1850 über den Unterricht in den Mittelſchulen beruht. Das Problem der Freiheit des Unterrichts iſt unzertrennlich von dem Problem über das Verhältnis der Kirche zum Staat; es hat in politiſcher und pädagogiſcher Hinſicht eine zu große Bedeutung, um nicht nach ſeinen verſchiedenen Geſichtspuncten dargeſtellt zu werden. Der voranſtehende hiſtoriſche Ueberblick hat nur zum Zweck, zu zeigen, wie durch die Macht der Ereigniſſe der Zuſtand des Unterrichtsweſens in Belgien ein ganz ausnahmsweiſer geworden iſt.

I. Elementarunterricht. A. Geſetzgebung. Das Geſetz vom 23. Sept. 1842 wurde vorbereitet durch einen vortrefflichen hiſtoriſchen und ſtatiſtiſchen Bericht, herausgegeben von Hr. Nothomb, damals Miniſter des Innern. (Zuſtand des Elementarunterrichts in Belgien, begleitet von einer Darſtellung der Geſetzgebung von 1830, nebſt dem Text der Geſetze, Beſchlüſſe und Circulare von 1814—1840.) Verſchiedene Beſtimmungen dieſes Geſetzes drücken offenbar die Anſichten des verſtorbenen Herrn von Bommel, Biſchof zu Lüttich, aus, wie er ſie in den Broſchüren, die in den Jahren 1840 und 1841 großen Anklang fanden, niedergelegt hat. (Die wahren

Grundsätze des öffentlichen Elementar- und Gymnasialunterrichts in seinen Beziehungen zur Religion. Aus dem Franz. v. Dr. Schmitz). Das gemischte Cabinet, das damals am Ruder war, hütete sich übrigens wohl, unbedingt ein System anzunehmen, „welches thatsächlich das ganze Unterrichtswesen der Geistlichkeit überließ, da außer ihr niemand über das Certificat religiöser Befähigung Richter sein konnte." (Discussion de la loi sur l'ens. primaire, introd. p. XIV.) Zum Verständnis dieses Satzes führe ich eine Stelle aus dem citirten Werke an: „dem Staat seinen Antheil bei der Ernennung des Lehrers, der Kirche den ihrigen, d. h. kein Bewerber kann gesetzlich angestellt werden, wenn er nicht in Bezug auf seine Kenntnisse in der Religion und seinen Lebenswandel von der Kirche für befähigt erkannt worden ist, dahin zu wirken, daß die Schule ihre wichtigste Aufgabe erfülle, und hinsichtlich seiner wissenschaftlichen Ausbildung vom Staat für tüchtig erklärt worden ist, die Studien in gehöriger Weise zu fördern. Es bedarf demnach jeder gesetzlich angestellte Lehrer immer sowohl ein Zeugnis über seine moralische als ein anderes über seine wissenschaftliche Befähigung, und beide dürfen nur für eine gewisse Zeit gelten, damit die zwei Behörden, welche die Schule gründen und leiten, die nöthige Gewalt haben. Der Kirche sofort ihr Aufsichtsrecht wie dem Staat!" Die Regierung wollte nicht so weit gehen; doch gab sie das Princip der doppelten Aufsicht zu und bemühte sich nur durch besondere Bestimmungen jedem Conflict zwischen Kirche und Staat vorzubeugen. Folgendes sind nach amtlichen Zusammenstellungen die Hauptartikel des Gesetzes von 1842 und der organischen Verordnungen, welche dasselbe ergänzen.

a) Es giebt drei Classen von Primärschulen, welche dem Gesetz unterworfen sind, nämlich: 1) die Gemeindeschulen, die von den Gemeinden eingerichtet, verwaltet und unterhalten werden. (Art. 1 des Gesetzes von 1842.) 2) Privatschulen, welche adoptirt werden, um Gemeindeschulen zu ersetzen und welche sich gegen eine Entschädigung mit dem Unterricht armer Kinder befassen. (Art. 3.) 3) Die Privatschulen, welche unentgeltlich alle armen Kinder zulassen und so die Gemeinden der Verpflichtung entheben, selbst für die Bedürfnisse des Unterrichts zu sorgen. (Art. 2.) In jeder Gemeinde des Königreichs muß wenigstens eine Volksschule sein, deren Kosten die Gemeinde bestreitet. Im Nothfall jedoch kann eine einzige Schule mehreren benachbarten Gemeinden dienen; die andern Ausnahmen sind so eben bezeichnet worden. Die Gemeinden sind gehalten, allen armen Kindern auf die Bitte ihrer Eltern den Unterricht unentgeltlich zu geben. (Der Unterricht in Belgien ist wirklich nicht obligatorisch.) Ein Recht, unentgeltlichen Unterricht zu empfangen, haben: 1) die Kinder der Personen, welche von einem Wohlthätigkeitsbureau unterstützt werden; 2) die Kinder der Arbeiter, welche kein anderes Einkommen haben, als ihren täglichen Verdienst; 3) alle andern in der Gemeinde wohnenden Kinder, von denen man weiß, daß es den Personen, welchen sie anvertraut sind, nicht möglich ist, für ihren Unterricht zu sorgen. Damit der unentgeltliche Unterricht als ein Recht gefordert werden könne, muß das Kind, für welches man ihn verlangt, folgenden Bedingungen entsprechen: 1) Es darf nicht weniger als 7 und nicht mehr als 14 Jahre alt sein. 2) Es muß geimpft sein, oder die Blattern gehabt haben. 3) Die Person, welche die väterliche Gewalt oder Vormundschaft über das Kind ausübt, muß in der Gemeinde wohnen. Jedes Jahr sind in jeder Gemeinde vom 1. bis 30. Juli zwei Register aufgelegt, um die Aufnahmsgesuche einzutragen, eines für die Knaben und eines für die Mädchen. Die Inscription geschieht auf ein Schuljahr, vom 10. Oktober bis 30. August. Wenn die für das Einschreiben bestimmte Zeit vorüber ist, werden die Register geschlossen und sogleich dem Wohlthätigkeitsbureau zugestellt, das innerhalb 10 Tagen bekannt macht, welchen Beitrag es zu den Kosten des unentgeltlichen Unterrichts für diejenigen Kinder geben will, denen ein Recht darauf zukommt. Der Bericht des Wohlthätigkeitsbureaus wird in der kürzesten Frist dem Gemeinderath unterbreitet. Dieser bestimmt die Anzahl der Freischüler. Die Entscheidung des Gemeinderathes und der Bericht des Wohlthätigkeitsbureaus werden dem ständigen Aus-

ſchuß *) des Provinzialrathes mitgetheilt, der binnen 20 Tagen Beſchluß faßt, gegen welchen Berufung an den König offen ſteht. Den Bittſtellern wird vor dem 1. Oktober die Entſcheidung über ihr Geſuch mitgetheilt.

Der Primärunterricht umfaßt nothwendig: 1) Religion und Moral; 2) Leſen, 3) Schreiben; 4) die Elemente der franzöſiſchen, vlämiſchen oder deutſchen Sprache, je nach den örtlichen Bedürfniſſen; 5) die Elemente des Rechnens; 6) das geſetzliche Maß- und Gewichtsſyſtem. Der Unterricht wird einem Lehrer übertragen, den der Gemeinderath ernennt und den er mit oder ohne Gehaltsentziehung höchſtens auf 3 Monate ſuspendiren kann. Die Regierung hat über die Abſetzung oder Weiterbelaſſung endgiltig zu entſcheiden, auch kann ſie von Amtswegen einen Gemeindelehrer ſuspendiren oder abſetzen. Im Fall der Erledigung einer Lehrſtelle iſt der Gemeinderath gehalten, innerhalb 40 Tagen zur Wiederbeſetzung zu ſchreiten, wenn die Regierung keinen längern Termin feſtſetzt. Iſt die Zeit von 40 Tagen oder der von der Regierung feſtgeſetzte Termin verſtrichen, ſo wird von Seiten der letztern zur Ernennung geſchritten. Die Behörde, welche einen Lehrer ernennt, entſcheidet auch über ſeine Entlaſſung. — Der Unterricht in der Religion und Moral wird unter Leitung der Geiſtlichen desjenigen Cultus ertheilt, zu dem ſich die Mehrheit der Schüler bekennt. Die Kinder, welche einer andern Confeſſion angehören, ſind vom Religionsunterricht dispenſirt.

b) Die Aufſicht über die Volksſchulen, was den Unterricht und die Verwaltung betrifft, führen die Gemeindebehörden und die Inſpectoren. Der Unterricht in der Religion und Moral wird von Männern überwacht, welche die oberſten Behörden der verſchiedenen Religionsgenoſſenſchaften dazu ernennen. 1) Die bürgerliche Civilinſpection. (Kön. Beſchlüſſe vom 4. Oct. 1842, vom 17. April, 18., 25. u. 26. Sept. u. 22. Nov. 1843; v. 20. Mai u. 23. Sept. 1846, v. 22. März 1847, v. 20. Juni 1854, v. 25. Oct. 1855.) In jeder Provinz beſteht ein Provinzialinſpector für den Volksſchulunterricht; er wird vom König ein- und abgeſetzt, und viſitirt wenigſtens einmal im Jahr alle unter ihm ſtehenden Gemeindeſchulen oder die, welche deren Stelle vertreten; er ſetzt ſich in Verbindung mit den Bezirksinſpectoren, welche ihm untergeordnet ſind. — Die Provinzen des Königreichs ſind in Bezirke (108) eingetheilt, von denen jeder aus einem oder mehreren friedensrichterlichen Cantonen beſteht. Für jeden Canton ſoll es einen Cantonsinſpector geben; aber gewöhnlich hat ein Inſpector 2 oder 3 Cantone. Dieſer Beamte wird auf den Antrag des Provinzialausſchuſſes von der Regierung ein- und abgeſetzt; die Dauer ſeines Amtes erſtreckt ſich auf 3 Jahre. Der Cantonsinſpector ſetzt ſich in Verbindung mit der Gemeindeverwaltung; er viſitirt die Schulen ſeines Bezirks wenigſtens zweimal im Jahr; er führt ein ausführliches Protokoll über das Ergebnis jeder Viſitation und trägt dasſelbe in ein Regiſter ein, welches dem Provinzialinſpector jeder Zeit offen ſteht. Der Cantonsinſpector hält wenigſtens einmal im Vierteljahr mit den Lehrern ſeines Bezirks eine von ihm geleitete Conferenz. Gegenſtand derſelben iſt alles, was die Förderung des Volksſchulweſens betrifft, beſonders aber die Prüfung der in den Schulen gebrauchten Bücher und Methoden. Jedes Jahr wird eine dieſer Conferenzen unter dem Vorſitz des Provinzialinſpectors gehalten. 2) Geiſtliche Inſpection. Die Geiſtlichen und die von den oberſten Kirchenbehörden dazu Bevollmächtigten haben zu jeder Zeit das Recht, die Volksſchulen zu beſuchen. Die Biſchöfe und die Conſiſtorien ſetzen den Miniſter des Innern, welcher dann die Provinzial-, Gemeinde- und Schulbehörden davon benachrichtigt, jedes Jahr in Kenntnis von dem Perſonal und der Organiſation der kirchlichen Schulinſpection. Alljährlich wird dem Miniſter des Innern von den Diöceſanbiſchöfen und den Conſiſtorien (für Schulen der Akatholiken) ein ausführlicher Bericht

*) Der Provinzialrath iſt die geſetzgebende Behörde für die Provinz, wie der Gemeinderath für die Gemeinde und die Kammern der Abgeordneten für das ganze Land. Der ſtändige Ausſchuß, beſtehend aus 6 Mitgliedern, die aus der Mitte der Provinzialräthe gewählt werden, hat die vollziehende Gewalt für die Provinz, wie das Collegium des Bürgermeiſters und der Schöffen für die Gemeinde und das Miniſterium für das ganze Land.

über den religiösen und moralischen Unterricht in den unter das Gesetz fallenden Schulen erstattet. — Für die römisch katholische Kirche wird die geistliche Inspection der Volksschulen in zwei Stufen geführt. Es giebt nämlich geistliche Diöcesan- und geistliche Cantonsinspectoren (k. Beschl. vom 7. Febr. 1843). Ein Bevollmächtigter der Consistorien, welcher den Titel Generalinspector führt, ist in den evangelischen Schulen mit der kirchlichen Schulvisitation betraut (k. Beschl. vom 30. März 1844). Ein Gleiches geschieht in den israelitischen Schulen von einem Delegirten des Consistoriums, der auch den Titel eines Generalinspectors führt (k. Beschl. vom 4. Febr. 1845).

c) Die Provinzialinspectoren versammeln sich jährlich unter dem Vorsitz des Ministers des Innern zu einer Centralcommission (k. Beschl. vom 5. Dec. 1843). Die Bischöfe und die Consistorien der vom Staat besoldeten Culte können sich bei der Centralcommission durch Abgeordnete mit berathender Stimme vertreten lassen. Die für den Volksunterricht bestimmten Bücher in den Schulen, welche der durch das Gesetz bestimmten Inspection unterworfen sind, werden von der Centralcommission geprüft und von der Regierung genehmigt, mit Ausnahme derjenigen, welche ausschließlich zum Unterricht in der Religion und Moral dienen. Diese unterliegen allein der Genehmigung der verschiedenen Kirchenbehörden. Lehrbücher, welche zugleich auch für den religiösen und moralischen Unterricht gebraucht werden, sind der gemeinschaftlichen Genehmigung der Regierung und der kirchlichen Behörden unterworfen. Jeder Provinzialinspector legt der Centralcommission einen Bericht über die unter ihm stehenden Volksschulen vor. Aus den in diesen Berichten enthaltenen Mittheilungen entwirft die Commission einen Generalbericht über die Schulen, Lehrer und Schüler, welcher sich nicht allein auf die statistischen Daten und die angewandten Lehrmethoden, sondern auch auf den Eifer und die Fähigkeit der Lehrer erstreckt. Sie veranlaßt die für nöthig erachteten Verbesserungen und Reformen und liefert dem Minister die Nachweisungen, deren er etwa bedarf. Der Minister des Innern führt persönlich den Vorsitz bei der Eröffnung und dem Schluß der Sitzungen der Centralcommission. In allen andern Sitzungen kann sich der Minister durch einen Vicepräsidenten vertreten lassen, welcher vom König außerhalb der Commission gewählt wird. Dieser Beamte kann allen Sitzungen anwohnen; wenn er aber nicht präsidirt, hat er nur eine berathende Stimme. Die Centralcommission sitzt entweder als Comité oder als allgemeiner Rath. Zu der ersten Art von Sitzungen sind nur die Civilinspectoren, der Präsident, der Vicepräsident und der Secretär, zu der andern auch die Abgeordneten der Bischöfe und der Consistorien berechtigt. Die Centralcommission faßt ihre Beschlüsse nur als Comité. Die Sitzungen im allgemeinen Rath sind den Mittheilungen der kirchlichen Abgeordneten, den Erläuterungen, die sie etwa zu geben haben, und besonders der Prüfung der gemischten Schulbücher gewidmet.

d) Es giebt zwei Staatsnormalschulen für den Volksunterricht: zu Lierre für die vlämischen Provinzen, zu Nivelles für die wallonischen. Außer diesen bestehen noch sieben bischöfliche Normalschulen, welche der gesetzlichen Inspection unterworfen sind. Diese verschiedenen Anstalten sind für die Bildung der Schulamtszöglinge bestimmt. Eine königl. Verordnung vom 2. Nov. 1848, näher bestimmt durch die vom 30. Aug. 1854, hat den Normalunterricht für die Lehrerinnen in den Volksschulen organisirt. I. Staatsnormalschulen. (k. Verordnungen vom 10. April und 20. Nov. 1843.) Der Unterricht in diesen Anstalten umfaßt nothwendig: 1) Religion und Moral, heilige und Kirchengeschichte; 2) Lesen; 3) Schreiben und Buchhaltung; 4) französische, vlämische oder deutsche Grammatik, je nach den örtlichen Verhältnissen; 5) Geographie mit besonderer Rücksicht auf die vaterländische; 6) Geschichte, hauptsächlich die vaterländische; 7) die vollständige Arithmetik mit ihrer Anwendung auf Handel und Verkehr, das System der gesetzlichen Maße und Gewichte; 8) Mittheilungen aus den Naturwissenschaften, die im gewöhnlichen Leben eine Anwendung finden; 9) theoretischen und praktischen Feld- und Gartenbau, Pfropfen und Beschneiden der Bäume; 10) Theorie der Erziehung; 11) Pädagogik und Methodologie; 12) Kinder- und Schulgesund-

heitspflege; 13) Elemente der Verwaltungspraxis; Erklärung der auf den Primärunterricht bezüglichen Verfassung und Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen; Führung der Civilstandsregister, Abfassung von Protokollen, Actenformulare, Gesetzgebung über die Kirchenfabriken; 14) Zeichnen, besonders Linearzeichnen; 15) Vocalmusik, hauptsächlich Kirchengesang; 16) Gymnastik.

Der Unterrichtscursus ist auf 3 Jahre berechnet, welchen 3 Abtheilungen der Zöglinge entsprechen. Jede Abtheilung wird besonders und getrennt unterrichtet. Jährliche Programme, welche die Vertheilung der Unterrichtsgegenstände für jedes Studienjahr bestimmen und die Zeiteintheilung für jede Abtheilung regeln, werden vom Minister des Innern ausgegeben. Während des dritten Studienjahres üben sich die Zöglinge in den Volksschulen der Stadt, wo sich die Normalschule befindet, besonders in der Praxis des Unterrichts. Ein Director und Professoren, die vom König ernannt werden, haben den Unterricht zu ertheilen. Dem Director liegt außerdem die ganze Leitung der Anstalt ob (die Zöglinge haben Kost und Wohnung in derselben). Ein vom König ernannter Oekonomieverwalter, der Provisor, besorgt, unter der Aufsicht des Directors, das Materielle und führt die Rechnungen. Der Minister des Innern trifft alle Verfügungen in Betreff der inneren Einrichtung der Normalschulen. II. Bischöfliche Normalschulen. Unterrichtsgegenstände: 1) Religion (gründliche Erklärung des Katechismus, der Ceremonien bei der Messe, wie der andern Uebungen und Feierlichkeiten des Cultus); 2) heilige und Kirchengeschichte; 3) Methode des Unterrichts oder die allgemeine Theorie der Kunst zu lehren und seine Kenntnisse mitzutheilen; 4) französische Sprache, Lectüre, Grammatik; 5) Schönschreiben; 6) Arithmetik und das gesetzliche System der Maße und Gewichte; 3) Geographie, besonders vaterländische; 8) Landesgeschichte mit Einschluß der gebräuchlichsten Gesetze, insbesondere des Gesetzes über die Volksschulen; 9) die Kunst Briefe zu schreiben; 10) Buchhaltung; 11) Linearzeichnen und Feldmessen; 12) der gregorianische Gesang, Musik und Orgelspielen; 13) nützliche Mittheilungen über die Führung einer Haushaltung, über den Gartenbau, über die Pflichten eines Sacristans, über die Bereitung der Wachskerzen u. s. w. Die Unterrichtszeit beträgt 4 Jahre, welchen 2 Abtheilungen der Zöglinge entsprechen; um von einem Cursus in den andern überzugehen, ist ein Examen mit Erfolg zu bestehen. Die bischöflichen Normalschulen werden geleitet und verwaltet von einem Director, einem Rechner, einem Oekonomen und von Professoren. Der Bischof der Diöcese setzt den Director ein und ab. Auf das Gutachten des letzteren werden auch die Professoren von dem Bischof ernannt und abberufen (Verordnung vom 17. December 1843, 29. October 1846).

e. Aufmunterungsmittel. Kraft der k. Verordnung vom 26. April 1852 sind in jeder Provinz für die Zöglinge der oberen Abtheilung einer gewissen Anzahl von Primärschulen jährliche Concurse eingeführt, welche theils nach friedensrichterlichen Cantonen, theils nach Schulinspectionsbezirken angeordnet werden. Die Concurse sind für die Knaben obligatorisch, für die Mädchen facultativ. Die Zöglinge beider Geschlechter concurriren abgesondert von einander. Der ständige Ausschuß (députation permanente) bezeichnet auf den Antrag des Provinzialinspectors hin die Cantone oder Bezirke, in welchen die Concurse stattfinden sollen; er kann die Schulen ohne Unterschied vereinigen, oder die Stadtschulen von den Landschulen trennen. Er bestimmt, wie viel von jeder Schule concurriren sollen. Diese Anzahl darf das Verhältnis von 1 : 5 für diejenigen Schulen nicht übersteigen, deren obere Abtheilung mehr als 20 Zöglinge hat. Die concurrirenden Schüler werden zur Hälfte vom Lehrer, zur Hälfte durchs Loos gewählt, 14 Tage bis 4 Wochen vor der für das Examen festgesetzten Zeit. Ist die Anzahl der zum Concurs berufenen Schüler ungerade, so bestimmt der Lehrer einen über die Hälfte. In der Prüfungsjury präsidirt der Inspector des Schulbezirks oder sein Stellvertreter. Der ständige Ausschuß trifft die nöthigen Anordnungen, um die regelmäßige Abhaltung dieser Prüfungen zu sichern. — Stipendien, jedes im Betrag von 200 Frk.

oder mehr, werden jährlich der Regierung zur Verfügung gestellt; sie werden jungen unbemittelten Leuten oder Lehrern bewilligt, um ihnen den Besuch der Normalschulen möglich zu machen. Auch nach dem Austritt aus der Anstalt, doch nicht länger als 3 Jahre, können diese Stipendien von geprüften Zöglingen noch fortbezogen werden, um als Assistenten oder als Lehrer in den Gemeindeschulen ihre Probezeit zu bestehen.

B. Statistik. Nach dem letzten ministeriellen Kammerbericht über das Volksschulwesen waren im Jahr 1854 unter 2528 Gemeinden, die Belgien zählt, bloß 24 ohne Unterrichtsanstalt. Dagegen besaßen viele Gemeinden mehr als eine Schule: es gab 5498 öffentliche und Privatschulen, die der Inspection unterworfen waren und überdies 1787 freie Schulen, worunter 282 für Knaben, 586 für Mädchen und 919 für beide Geschlechter. Man hat berechnet, daß man 289 neue Schulen schaffen müßte, um das System des Primärunterrichts ganz durchzuführen und alle Bedürfnisse zu befriedigen. Die vollständige Trennung der Geschlechter wird nach und nach überall eingeführt. Von 1201 Schulen, die ausschließlich für die Mädchen in Belgien bestimmt sind, kamen auf die Provinz Hennegau, die, was den Elementarunterricht betrifft, sehr voran ist, 297, d. h. der vierte Theil. — Im Jahr 1851 betrug die Gesammtzahl der Schulen 5520. In 3 Jahren haben also die Schulen um 22 abgenommen. Diese Abnahme betrug 169 oder 2,98 % für die Periode von 1845—1854. Sie fällt aber beinahe ganz auf die freien Schulen, die den Bedürfnissen des Unterrichts nicht genügten und eingegangen sind, sobald sich Gemeindeschulen neben ihnen gebildet haben. Wir bemerken bei dieser Gelegenheit, daß die Freischulen (écoles gratuites) der großen Städte beinahe nie von Kindern der wohlhabenden Classen besucht werden, was, da die freien Schulen (écoles libres) manches zu wünschen übrig lassen, ernste Uebelstände zur Folge hat. Um ihnen abzuhelfen, haben einige Städte, wie Brüssel, Lüttich, die Einführung von zahlenden Gemeindeschulen (écoles communales payantes) beschlossen oder wollen sie beschließen. Diese sollen dem gefühlten Bedürfnis abhelfen. — Die folgenden Angaben sind dem Bericht von 1854 entnommen, den Herr A. Scheler in seinem statistischen Jahrbuch (1857) veröffentlicht hat:

1) Im Durchschnitt kamen auf eine Gemeinde des Königreichs 2,17 Schulen und auf je 1000 Einwohner 1,19. In Beziehung auf die Bevölkerung bestehen nun für je 1000 Einwohner folgende Verhältnisse:

Antwerpen	0.92	Schulen	Lüttich	1.11	Schulen
Brabant	0.96	„	Limburg	1.20	„
Westflandern	1.25	„	Luxemburg	2.49	„
Ostflandern	1.23	„	Namur	1.75	„
Hennegau	1.25	„			

2) Unter den oben angegebenen 5498 Volksschulen sind 2809 Gemeindeschulen; 865 Adoptivschulen (d. h. Privatanstalten, welche gegen eine Entschädigung auch für den Unterricht der armen Kinder sorgen und welche nach dem Gesetz die Stelle der Gemeindeschulen vertreten können), 37 Privatschulen (Art. 2 des Gesetzes s. oben) und 1787 ganz freie Schulen. Unter dieser Gesammtzahl sind 985 Schulen für Knaben, 1201 für Mädchen und 3312 für beide Geschlechter. In Vergleich mit dem Jahr 1851 hat sich in der Statistik von 1854 die Anzahl der Knabenschulen um 85, die der Mädchenschulen um 50 vermehrt, die der gemischten Schulen um 50 vermindert; Gesammtzunahme: 76.

3) Lehrpersonal in den Gemeindeschulen. Lehrer: 2578; Unterlehrer: und Gehülfen 665; Hauptlehrerinnen 231; Unterlehrerinnen und Gehülfinnen 256; im Ganzen: 3730; 170 mehr als 1851. Der Aufwand für Besoldungen und Emolumente, welcher im Jahr 1851 die Summe von 2,231,817 Fr. betrug, hat sich im Jahr 1854 auf 2,347,794 gesteigert, also Mehraufwand: 115,871 Fr. Es bezog also durchschnittlich im Jahr 1854

	Stadt-	Landgemeinde.
Ein Lehrer	1303 Fr.	703 Fr.

ein Unterlehrer	568 Fr.	321 Fr.
eine Lehrerin	960 „	682 „
eine Unterlehrerin	399 „	227 „

4) Schüler. Jahrgang 1854 α. Gemeindeschulen, adoptirte und Privatschulen (Art. 2), Knaben: 213,659; Mädchen: 175,059; zusammen: 388,718; β. ganz freie Privatschulen, Knaben: 44,536; Mädchen: 58,272; zusammen: 102,808; im Ganzen: 491,526 (am 31. Decbr. Im Sommer ist die Schulbevölkerung viel geringer). Von diesen erhielten 276,231 unentgeltlichen Unterricht. Verglichen mit der Gesammtsumme im Jahr 1845 bietet der Jahrgang 1854 eine Vermehrung von 12 % dar, durchschnittlich 1,33 aufs Jahr (6 % mehr als der Zuwachs der allgemeinen Bevölkerung in derselben Periode). Im Jahr 1845 zählte man 101 Schüler auf 1000 Einwohner; 107 im Jahr 1854. Diese Durchschnittszahl schwankt in verschiedenen Provinzen zwischen dem Maximum 151 (Luxemburg), 134 (Namur), und dem Minimum 85 (Ostflandern), und 103 (Brabant). Wenn man nur die Gemeindeschulen im Auge hat, so steigt der Zuwachs auf 32,62 % in 9 Jahren, also etwa: 3,63 in jährlichem Durchschnitt.

5) Besondere Anstalten α. Kleinkinderschulen (Warteschulen): 269 (darunter 31 Gemeindeschulen), mit einer Bevölkerung von 25,464 Kindern; β. Schulen für Erwachsene; 879 (darunter 130 Gemeindeschulen) mit durchschnittlich 170,000 Schülern. γ. Handwerksschulen (ouvroirs): 909 (wovon 250 der Aufsicht unterworfen), mit 43,104 Zöglingen. Der Elementarunterricht wird darin gänzlich vernachläßigt.

6) Normalschulen α. des Staates. Jede Normalschule hat jährlich ungefähr 25 geprüfte Zöglinge geliefert (230 sind von 1844 bis 1854 aus Lierre, 253 aus Nivelles hervorgegangen). Die letzte dreijährige Periode giebt folgende Resultate. Lierre: eingetreten 83, ausgetreten 81; Nivelles: eingetreten 120, ausgetreten 113; zusammen 203, die eingetreten und 194, die ausgetreten sind; durchschnittlich traten also jährlich 67 ein und 65 aus; β. der Bischöfe. Die 7 Schulen haben von 1844 bis 1854 geliefert 593 Lehrer, etwa 59 jährlich; von 1852—1854 aber 273; also jährlich 91. Von 1852—1854 sind in den 12 Schulen, wo Curse für Lehrerinnen eingeführt sind, 197 weibliche Lehramtszöglinge aufgenommen worden.

7) Aufwand im Jahr 1854:

Einnahme.	
In der Kasse aus den vorhergehenden Rechnungsjahren .	75,070 Franken.
Schulgelder von den zahlungsfähigen Schülern	658,480 „
Oeffentliche und Privatwohlthätigkeit	353,944 „
Gemeindebeiträge	1,643,302 „
Provinzialbeiträge	562,237 „
Staatsbeiträge	1,211,889 „
Gesammteinnahme	4,504,922 Franken.
Ausgaben.	
Leitung und Aufsicht	180,348 Franken.
Unterricht in den Lehrerseminarien	256,658 „
Ankauf, Bau ꝛc. von Schulhäusern	506,964 „
Eigentliche Volksschulen	3,216,840 „
Kleinkinderschulen, Schulen für Erwachsene und Handwerker	81,931 „
Gesammtsumme	4,242,741 Franken.

C) Verschiedene Nachweisungen. a) Schullehrerconferenzen. Es giebt 146 Conferenzbezirke; von 1852 bis 1854 sind 1749 Conferenzen abgehalten worden. Jeder Bezirk hat seine Bibliothek. Alle zusammen besitzen ungefähr 20,000 Werke im Werth von ungefähr 36,000 Fr. Der Sinn für Lectüre verbreitet sich immer mehr. Der Bericht spricht sich über die Resultate der Conferenzen in folgender Weise aus: „Sie knüpfen unter den Mitgliedern des Lehramts Bande der Brüderlichkeit und des Gemeingeistes, welche dazu beitragen, sie auf dem Wege der Pflicht zu erhalten, oder diejenigen

dahin zurückzuführen, welche das Unglück gehabt haben, sich davon zu entfernen. Andererseits sind es wahre Lehrcurse für die angestellten Lehrer. Die einen vervollkommnen darin ihre Kenntnisse, die andern können ergänzen, was ihnen in diesem oder jenem Zweig des Wissens noch fehlt. Die theoretischen und praktischen Uebungen, die sie gemeinsam treiben, erregen einen edlen Wetteifer unter ihnen und lassen sie in keinen Schlendrian, jene große Pest der Schulen, verfallen." An einigen Orten hat man erst kürzlich Ackerbauconferenzen oder Curse für die Lehrer gegründet.

b) Höhere Volksschulen. Diese kraft des Gesetzes von 1842 gegründeten Anstalten sind durch das Gesetz vom 1. Juni 1850 in niedere Mittelschulen verwandelt worden. Sie entsprechen ungefähr den Bürgerschulen in Deutschland (s. unten).

c) Material. Vor 1830 hatten die Gemeinden die Kosten für Neubauten, Reparaturen und Geräthschaften der Schulen zu bestreiten, wobei der Staat den armen Gemeinden mit Beiträgen oder Vorschüssen zu Hülfe kam; für diese letzteren wurden 5 % entrichtet; sie mußten spätestens nach 10 Jahren zurückbezahlt sein. Die Revolution befreite die Gemeinden von jeder gesetzlichen Verbindlichkeit in Sachen des Unterrichts. Der Reiz, Staatsbeiträge zu erhalten, war es allein, der von 1830 bis 1842 viele unter ihnen bestimmte, beträchtliche Summen für diesen Zweck auszusetzen. Im Jahr 1842 bewilligte das Gesetz (Art. 21) den Lehrern eine Wohnung oder eine Entschädigung für die Hausmiethe; nach Art. 1 muß jede Gemeinde eine Volksschule in einem passenden Local haben. Die Gemeinden sind gehalten, die nöthigen Summen dafür zu bewilligen; soweit ihre Mittel nicht reichen, tritt die Provinz oder der Staat in die Lücke. Von 1843 bis 1851 ist die Summe von 4,754,724 Fr. 94 C. für Schulhäuser ausgegeben worden; die Gemeinden haben $^3/_4$ daran geleistet. Von 1831 bis 1842 waren 2,459,643 Fr. 37 C. verwendet worden, worunter $^3/_5$ von den Gemeinden. Doch haben bis jetzt von 2528 Gemeinden nur 1258 den Vorschriften des Gesetzes vollständig Genüge gethan. Die Kammern haben im Jahr 1851 einen außerordentlichen Credit von einer Million bewilligt; aber man hätte wenigstens 8,600,000 Fr. nöthig, um alle Bedürfnisse zu befriedigen. Der ministerielle Bericht an die Kammer von 1854 drückt den Wunsch aus, es möge das Project zur Ausführung kommen, daß diese Summe den Gemeinden geliehen werden soll, welche die Schuld in 23 Jahren tilgen könnten, wenn sie jährlich nur 6 % bezahlten.

d. Personal. Eine Jury examinirt die jungen Leute, die wenigstens zwei Jahre lang den Unterricht einer Normalschule genossen haben. Diejenigen, welche für fähig erkannt worden sind, bekommen ein Diplom und werden durch Ministerialbeschluß zu Schulamtscandidaten ernannt. Die Gemeinderäthe sind gehalten, die Lehrer unter diesen Candidaten zu wählen. Ausnahmsweise können sie aber auch, mit Genehmigung der Regierung, andere Candidaten, die noch kein Diplom haben, wählen. Man hat auf mehrere Misbräuche in dieser Beziehung aufmerksam gemacht. Die Besoldungen der Lehrer werden von den Gemeinden am letzten Tage jedes Quartals ausbezahlt; die Unterlehrer werden als Gemeindediener angesehen und aus diesem Grund wird ihr Gehalt von der Besoldung der Hauptlehrer nicht abgezogen. In 1015 Gemeinden verbinden die Lehrer mit ihrem Amt noch verschiedene Nebenbeschäftigungen; sie sind Rathsschreiber, Vorsänger, Küster ꝛc.; sie dürfen aber keinen Handel treiben. — Die Regierung sieht darauf, daß sie so viel als möglich ausschließlich ihrem Beruf leben. Es ist ihnen verboten, sich mit Politik abzugeben, sich in die Wahlkämpfe zu mischen u. s. f. Doch dürfen sie alle ihre bürgerlichen Rechte ausüben. — In den Berichten der Diöcesanvorsteher über die Moralität der Schulen waren die Angaben oft unbestimmt. Die Regierung hat den Wunsch ausgedrückt, immer genau und bestimmt von den einzelnen Thatsachen, welche zu besondern Maßregeln gegen einen Lehrer Veranlassung geben könnten, in Kenntnis gesetzt zu werden. — In der letzten dreijährigen Verwaltungsperiode haben 805 Lehrer und Lehrerinnen Belohnungen erhalten; bloß 27 sind suspendirt und 21 Lehrer abgesetzt worden.

e) Schüler. „Viele Kinder ermangeln noch der Wohlthat des Elementarunterrichts, besonders in denjenigen Gemeinden, deren Bevölkerung zerstreut ist und die nur eine einzige Schule für die verschiedenen Parzellen oder Weiler haben. In gewerbtreibenden Orten läßt man, fern von den Schulen, in Kohlengruben, Werkstätten und Fabriken eine Menge Kinder vegetiren und kümmerlich heranwachsen, die die Schwelle einer Schule nur überschreiten, um sich auf ihre erste Communion vorzubereiten." — Verwaltungsmaßregeln reichen nicht hin, um einem solchen Uebel Einhalt zu thun. Da das Gesetz keine Zwangsmaßregeln gestattet, so hat man an mehreren Orten mit Erfolg den vereinigten Einfluß der Wohlthätigkeitsbureaus und der Gemeindeverwaltung angewendet, um die Kinder in die Schule zu locken: es werden den Eltern außerordentliche Unterstützungen bewilligt u. s. w. Zahlungsfähige Kinder werden in den Gemeindeschulen nur so viel zugelassen, als nach der Aufnahme der Armen noch Plätze übrig sind.

f) Der Unterricht. Das Gesetz von 1842 hat gute Früchte getragen. Was die Bücher betrifft, so könnte man in mehreren Schulbezirken eine bessere Auswahl wünschen. In Zukunft werden die Inspectoren nur solche Bücher vorschlagen, welche die Centralcommission als gut anerkannt hat. Andererseits muntert auch die Regierung zur Herausgabe von Schulbüchern auf, veranstaltet Preisbewerbungen ꝛc. Auch bestehen Ortsvereine zur Verbreitung guter Bücher. Der in Lüttich, unter andern, hat Le cours d'éducation de la langue maternelle von dem Abbé Girard aus Freiburg wieder abdrucken, Wilmsen's Kinderfreund übersetzen und umarbeiten lassen ꝛc. — Herr Braun, Professor der Pädagogik zu Nivelles hat auch ein gutes Lesebuch verfaßt und eine vortreffliche Pädagogik herausgegeben. (Brüssel 1854, 3 Bd.). Die darin enthaltenen Grundsätze, welche den besten deutschen Schriftstellern entnommen sind, werden allgemein von den aus dem Seminar zu Nivelles hervorgegangenen Lehrern befolgt. In den bischöflichen Normalschulen hält man sich vorzugsweise an die Ansichten Overbergs, dessen Buch ins Französische übersetzt worden ist. — Man fängt überall an, den Unterricht vom Leichtern zum Schwerern nach der Entwicklung der geistigen Fähigkeiten des Kindes fortschreiten zu lassen. Die neue pädagogische Zeitschrift des Herrn Braun (l'Abeille) trägt viel dazu bei, den alten Schlendrian zu bekämpfen und eine bessere Unterrichtsmethode zu verbreiten.

Um die Resultate der Durchführung des Gesetzes von 1842 zu bemessen, hat man ein gutes Mittel; man darf nur den Stand der Kenntnisse in den Schulen zu verschiedenen Zeiten nachweisen. Man theilt die Schüler der Volksschulen im allgemeinen in drei Classen ein: 1. Anfänger, die noch nicht lesen und schreiben können; 2. solche, welche ganz oder theilweise das wissen, was der Art. 6 des Gesetzes vorschreibt; 3. solche, welche ausgedehntere Kenntnisse haben und die überdies Unterricht in der Geschichte und Geographie, im Linearzeichnen, Singen ꝛc. erhalten haben. — Am 31. Dec. 1848 gab es unter der Gesammtzahl von 359,941 Zöglingen 88,340 der ersten (25 %); 228,448 der zweiten (63 %) und 43,153 der dritten Classe (12 %). Am 31. Dec. 1851 gehörten von 384,141 Schülern 111,734 der ersten Classe, 252,851 der zweiten und 19,556 der dritten Classe an; es fand also beziehungsweise eine Vermehrung von etwa 4 % und 3 % und eine Verminderung von 7 % statt. — Einen weiteren Maßstab giebt der Grad der Schulbildung unter den Milizen. Im Jahr 1851 wurde erwiesen, daß von 39,250 ohne allen Schulunterricht waren: 14,576; 3,326 konnten bloß lesen oder schreiben (ihren Namen unterzeichnen); 9,311 konnten bloß lesen und schreiben; 12,037 wenigstens lesen, schreiben und rechnen. Vergleicht man die Jahrgänge 1851 und 1845, so findet man für den ersteren unter 1000 Milizen 20 weniger in der ersten Classe, 10 mehr in der zweiten, 50 weniger in der dritten, 60 mehr in der vierten. Dieser Fortschritt kann als befriedigend angesehen werden.

g) Besondere Anstalten, nämlich: Kleinkinderschulen, Zufluchtshäuser für Waisen und Findlinge, Mittags-, Sonntags- und Abendschulen für Erwachsene; Manufakturschulen, Schulen in Hospicien, Armenhäusern und Gefängnissen.

Die Kleinkinderschulen sind die wahre Pflanzstätte der Volksschulen. „Die Stadt Doornik besitzt seit 6 Jahren bewundrungswürdige Anstalten, welche die Regierung zahlreichen Gemeinden als Muster vorhält. Es bestehen in dieser Stadt 6 Kleinkinderschulen, welche von mehr als 1000 Kindern besucht werden und welche unter die Obhut von 150 Frauen und Jungfrauen gestellt sind, die den besten Familien des Orts angehören. Diese Damen veranlassen zur Theilnahme an ihrem guten Werke alle Behörden und Beamten, die geachtetsten Personen, welche sich alle ein Vergnügen daraus machen, unter die Wohlthäter dieser Gesellschaft aufgenommen zu werden. Mit den freiwilligen Gaben derselben und der jährlichen Umlage auf die Gesellschaftsmitglieder haben die leitenden Frauen Häuser gebaut und ausgestattet; sie lassen Kleider für die Kinder machen, geben ihren Müttern Belohnungen und Aufmunterungen und lassen diesen jungen Zöglingen täglich eine sehr gesunde und kräftige Suppe reichen (l'Abeille, Januar 1857). Der Domherr und Diöcesaninspector Ponceau leitet mit Eifer diese große mildthätige Anstalt. — Im Jahr 1851 wurden die Kleinkinderschulen im Ganzen von 24,102 Zöglingen besucht, 4491 weniger als im Jahr 1848. Sie kosteten 129,300 fl., den Beitrag der zahlungsfähigen Kinder mit eingerechnet. Es bleibt noch viel zu thun übrig für diese Anstalten. — 1851 gab es 990 Schulen für Erwachsene, von denen 378 der Inspection unterworfen waren; 3,932 Lehrer und 6,017 Lehrerinnen; 158,060 Schüler, wovon 65,086 Jünglinge und 92,974 Mädchen (darunter sind auch Kinder). Die der Schulinspection unterworfenen Schulen für Erwachsene haben in 3 Jahren 155,777 Fr. 47 C. gekostet, was im Durchschnitt 412 Fr. 10 C. für die Schule ausmachte. — Das Lehrerpersonal in den Manufacturschulen bestand im Jahr 1851 aus 31 Lehrern und 1,459 Lehrerinnen; Zahl der Schüler zu jener Zeit: 33,878, nämlich: 32,531 Mädchen und 1,347 Knaben; Aufwand in 3 Jahren: 361,397 Fr. 8 C. Diese Musterwerkstätten geben zu verschiedenen Ausstellungen Veranlassung: übermäßige Arbeit ohne genügende Belohnung; Mangel an Sorge für die Gesundheit, an sittlicher Leitung, an Erziehung und Unterricht; man gewöhnt sie nicht an Ordnung und Sparsamkeit und bringt den Mädchen nicht die für eine künftige Haushälterin nothwendigen Kenntnisse bei. (Beobachtungen, die besonders in der Provinz Antwerpen gemacht werden). — Die andern oben erwähnten Schulen gehören in das Justizdepartement. Die mit den Hospices verbundenen haben erst seit kurzer Zeit vom Staat inspicirt werden können wegen der Schwierigkeiten, welche der in den Verwaltungsräthen herrschende Geist der Unabhängigkeit dagegen erhoben hat. — Was die Schulen in den Armen- und Bettelhäusern (dépots de mendicité), Gefängnissen ꝛc. betrifft, so haben diese ziemlich befriedigende Resultate geliefert. Die besten Zöglinge der Armenhäuser werden auf die Besserungs-Ackerbauschule in Ruysselede (Westflandern) geschickt, gemäß dem Gesetz vom 3. April 1848; es besteht auch eine Besserungsschule für die Mädchen zu Beernem. Die Strafanstalt für junge Verbrecher zu S. Hubert (Luxemburg) verdient eine besondere Erwähnung. Außer den gewöhnlichen Fächern der Volksschule lehrt man daselbst auch Linearzeichnen, Buchhaltung, Geschichte und Geographie; auch Aufsatzübungen kommen dort vor.

h) Pensionen (k. Verordnung vom 31. Dec. 1842, vom 10. und 27. Februar 1843, vom 10. Nov. 1852). In der Hauptstadt von 9 Provinzen des Königreichs sind Sparkassen (des caisses de prévoyance) für die Lehrer auf dem Land angelegt. Der Zweck dieser Kassen ist, den Lehrern, ihren Wittwen und Waisen Pensionen und Unterstützungen zu sichern. Die Theilnahme an den Lasten und Vortheilen dieser Anstalten ist obligatorisch: 1. für die Communallehrer und ihre Gehülfen; 2. für die Lehrer und Unterlehrer in den Communalkleinkinderschulen. Sie ist facultativ für die Hauptlehrer an den förmlich adoptirten (s. oben) Volks- oder Kleinkinderschulen. — Der Fonds der Kasse wird gebildet 1. aus einem jährlichen Abzug von 3 % an der Besoldung und den Emolumenten der Lehrer; 2. aus einem außerordentlichen Abzug von 1 bis 3 Zwölftel an jeder Zulage der Besoldung und der Emolumente; 3. aus den Beisteuern der Provinz; 4. aus den Staatsbeiträgen; 5. aus besondern Gaben und Vermächtnissen. —

Die Penſionen ſind lebenslänglich oder nur für eine gewiſſe Zeit. Auf die lebenslängliche Penſion hat Anſpruch: 1. ein Lehrer, welcher 60 Jahre alt iſt und 30 Dienſtjahre zählt; 2. derjenige, welcher nach 12 Dienſtjahren ſo gebrechlich geworden iſt, daß er keinen Unterricht mehr geben kann; 3. die Wittwe eines Lehrers, der wenigſtens 12 Dienſtjahre hat. Die Penſion eines Lehrers geht nach ſeinem Tode theilweiſe auf ſeine Frau oder ſeine Waiſen bis zum Alter von 16 Jahren über, wenn er ſich nicht erſt nach ſeiner Penſionirung verheirathet hat. — Durch Abſetzung oder Verurtheilung zu einer Leibesſtrafe verliert der Lehrer ſeine Penſionsanſprüche. Die Kaſſe bewilligt auch Unterſtützungen an ehemalige Lehrer oder an Wittwen, welche kein Recht darauf haben. Für die Lehrer in den Städten iſt durch den Art. 27 des Geſetzes von 1842 eine Centralkaſſe gegründet worden, an welcher ſich auch die Lehrer an den Communalmittelſchulen, an Zeichnungsakademien, Taubſtummen- und Blindenanſtalten ꝛc. betheiligen. Die Abzüge ſchwanken zwiſchen 3 und 4 % je nach der Größe der Beſoldungen. Zehn Dienſtjahre begründen ſchon Anſprüche für die Wittwe und die Waiſen. Es iſt den Theilnehmern geſtattet worden, 10 Dienſtjahre aus der Zeit in Rechnung zu bringen, wo ſie noch keine Beiträge in die Kaſſe lieferten. — Die Penſionen betragen für jedes Dienſtjahr $^1/_{60}$ von dem durchſchnittlichen Einkommen ſammt den Nebenbezügen während der letzten 5 Jahre.

D. Allgemeine Bemerkungen. Das Geſetz von 1842 hat verſchiedene Beurtheilungen erfahren. Die einen haben es als ein Meiſterſtück der Klugheit geprieſen; die andern ſagen, ſein ganzer Werth hänge von der Fähigkeit und den Abſichten der Männer ab, die es in Vollzug ſetzen. Alles beruht offenbar auf dem Inſpector. Der Stillſtand oder der Fortſchritt des Unterrichtsweſens liegt in ſeiner Hand. Andererſeits ſteht dieſer Beamte, er mag nun über einen Bezirk oder über eine ganze Provinz geſetzt ſein, mehr oder weniger unter dem Einfluß des geiſtlichen Inſpectors und wird ſich demſelben ſchwer entziehen können. Das Unterrichtsweſen iſt deshalb manchfachen Schwankungen ausgeſetzt. Dieſe Erwägungen ſind indeſſen nur von untergeordneter Wichtigkeit. Die Inſpectoren vermeiden ſorgfältig jede Veranlaſſung zu Reibungen, und die Geiſtlichkeit zeigt ſich im allgemeinen duldſamer gegen die Volksſchulen, als gegen die Mittelſchulen (ſ. unten), weil das Geſetz von 1842 beſänftigend gewirkt hat. Der Unterricht iſt zwar im Ganzen ziemlich befriedigend, doch könnte er den Bedürfniſſen des praktiſchen Lebens mehr angepaßt ſein; die Regierung hat übrigens ihre Aufmerkſamkeit auf dieſen Punct gerichtet, und der Einfluß der aus den Normalſchulen hervorgegangenen Lehrer macht ſich in günſtiger Weiſe fühlbar. Die durchſchnittliche Beſoldung der Lehrer iſt höher als in Deutſchland und in Frankreich; aber ſie erreicht nicht die in England angenommenen Sätze, wo freilich die Haushaltungsausgaben ſtärker ſind. Man ſpricht davon, das Schulgeld durch die Gemeinde-Einnehmer erheben zu laſſen, was den Lehrern viele demüthigende Schritte und viele Verluſte, die ſie jetzt erleiden müßen, ohne ſich beklagen zu dürfen, erſparen würde. Die alle drei Jahre von der Regierung ausgegebenen Berichte enthalten über dieſe Puncte, wie über die angewandten Methoden und Bücher, alle wünſchenswerthen Nachweiſungen mit ausführlichen Beurtheilungen. Die liberale Partei in Belgien iſt dem Geſetz von 1842 nicht ſehr günſtig; ſie hat namentlich gefürchtet, das neue in der Kammer von 1857 beſprochene Wohlthätigkeitsgeſetz möchte, da es zu ganz unabhängigen Privatſchulſtiftungen ermächtigte, mit der Zeit viele Schulen aller Aufſicht entziehen. Dieſe von der ungeheuren Mehrheit des Volks getheilte Beſorgnis hat hingereicht, um bei den letzten Wahlen die klerikale Majorität mit Einem Ruck zu ſtürzen. Eine Folge dieſes Umſchwungs wird über kurz oder lang wohl ſein, daß das Geſetz von 1842, namentlich in Betreff der Geiſtlichkeit, tiefgehende Abänderungen erleiden wird. — In manchen Städten hat die Verwaltung ſeit einiger Zeit vor den letzten Ereigniſſen für paſſend gefunden, die Schulen der barmherzigen Brüder ganz nach dem Vorbild Frankreichs einzuführen.

II. Das mittlere Unterrichtsweſen (Enseignement moyen). A. Geſetz-

gebung. Nach mehreren Versuchen von 1834 bis 1846, welche die Opposition der Geistlichkeit, die von Standeswegen in diesen Zweig des Schulwesens eingreifen wollte, vereitelte, wurde endlich in den ersten Monaten des Jahrs 1850 durch Herrn Rogier, Minister des Innern, ein Gesetzesentwurf der Berathung unterworfen. Neben den Privatgymnasien, die unter der Leitung der Jesuiten oder anderer religiöser Gesellschaften standen, gab es in Belgien nur Communalgymnasien, die theils vom Staat unterstützt wurden, theils nicht. Das einzige Band zwischen den unterstützten Anstalten war der allgemeine Concurs, den ebenfalls H. Rogier im Jahr 1840 eingeführt hatte, und ein Inspectionssystem von geringer Wirksamkeit. Diejenigen Anstalten, welche man jetzt Mittelschulen heißt (etwa die Bürgerschulen in Deutschland), waren damals höhere Volksschulen (écoles primaires supérieures), die nach dem Gesetz von 1842 geleitet wurden. Im August 1848 kam der Verfasser dieses Artikels auf den Gedanken, alle Professoren der Gemeindeanstalten zu einem Congreß einzuladen, welcher auf dem Rathhaus zu Brüssel abgehalten wurde; man faßte den Beschluß, das Erscheinen eines organischen Gesetzes zu beschleunigen. Es wurde der Satz aufgestellt, daß nach der Verfassung von 1831 das Staatsunterrichtswesen regelmäßig organisirt werden müße, damit die Bildung der Bürger nicht länger den Wechselfällen der Privatunternehmungen ausgesetzt bleibe. Man sprach den Wunsch nach der Einführung eines neuen Grades, le grade d'élève universitaire (des Universitätszöglings oder des Certificats der Humaniora), aus, der den akademischen Prüfungen vorausgehen und dazu bestimmt sein sollte, der Entvölkerung der obern Classen vorzubeugen; man forderte die Einsetzung einer Centralcommission für den öffentlichen Unterricht ꝛc. Alle diese Wünsche wurden in Betracht gezogen, theils in dem Gesetz über den höhern Unterricht (1849), theils in dem Gesetz vom 1. Juni 1850 über den mittleren Unterricht, dessen Einrichtung zu beschreiben wir im Begriff stehen. Dieses Gesetz gab indessen zu der lebhaftesten Discussion Anlaß, wegen des Art. 8 über den religiösen Unterricht. Nach der Auflösung des Ministeriums Rogier gab Hr. Piercot, der neue Minister, seine Zustimmung zu einer Uebeinkunft zwischen dem Erzbischof von Mecheln und der Stadt Antwerpen, in Betreff der Mitwirkung der Geistlichkeit. Die liberale Partie gerieth in Aufregung, aber die ministerielle Majorität hielt fest zusammen; die Folge davon war, daß gewisse Anstalten eine ähnliche Uebereinkunft annahmen, und daß die Geistlichkeit den andern fremd blieb. Man machte dieser Vorwürfe über das Interesse, das sie an der Frage nehme, weil sie eigene Gymnasien habe. Der Streit ist noch lange nicht zu Ende. Indessen organisirte man den öffentlichen Unterricht auf starken Grundlagen; gute Inspectoren wurden ernannt, die Studien hoben sich. Nur legen die politischen Fragen, wie man später sehen wird, der Verwirklichung der besten Plane immer wieder von Zeit zu Zeit Hindernisse in den Weg. Wir wollen nun zuerst von dem gesetzlich geordneten Unterricht sprechen und dann einige kurze Nachweisungen über die mit demselben concurrirenden Anstalten geben.

a. Auszug aus den amtlichen Dokumenten. Die Unterrichtsanstalten, welche von der Regierung abhängen, bilden 2 Classen: 1. die höhern Mittelschulen (königliche Athenäen); 2. die niedern Mittelschulen (welche die Stelle der frühern höhern Volksschulen und der ehemaligen sogenannten Gewerbs- und Handelsschulen einnehmen, es sind dies die eigentlichen Mittelschulen). Sie können mit den Athenäen verbunden sein. Diese Anstalten nehmen keine Pensionäre auf. Aber in den Gemeinden, wo sie bestehen, kann das Collegium der Bürgermeister und Schöffen unter der Ermächtigung des Gemeinderathes mit Privatleuten wegen der Haltung von Pensionaten, die mit dem Athenäum oder der Mittelschule verbunden sind, in Unterhandlung treten. — Die Provinzen und die Gemeinden haben Gymnasien (collèges) oder Mittelschulen, welche auf demselben Fuß eingerichtet sind, wie die Regierungsanstalten. Sie sind von dreierlei Art: 1. Anstalten, die von dem Staat unterstützt werden; 2. ausschließliche Provinzial- oder Communalanstalten; 3. Privatanstalten, welchen die Gemeinde Geldunterstützungen oder Liegenschaften bewilligt. Die Beschlüsse der Gemeinderäthe,

in Beziehung auf die Gründung einer Mittelschule, unterliegen der Genehmigung des Provinzialausschusses; im Fall der Verweigerung findet Berufung an den König statt. Weder die Provinzen noch die Gemeinden können weder ganz noch theilweise die Rechte, welche ihnen die Gesetze über ihre Mittelschulen geben, an andre übertragen. Uebereinkünfte dieser Art waren vor der Verkündigung des Gesetzes zu Gunsten der Geistlichkeit abgeschlossen worden; die von Doornik, unter andern, rief in der gesetzgebenden Kammer einen wahren Sturm und einen langen Streit in der Presse hervor.

b. Der Unterricht in den Mittelschulen schließt den Religionsunterricht ein (Art. 8). Die Geistlichen der verschiedenen Culte sollen eingeladen werden, in den Anstalten, welche dem Gesetz von 1850 unterworfen sind, den Religionsunterricht selbst zu geben oder zu überwachen. Sie sollen auch aufgefordert werden, dem Verbesserungsrath (conseil de perfectionnement) ihre Beobachtungen über den Religionsunterricht mitzutheilen.

c. In jedem Hauptort der Provinz und in der Stadt Doornik besteht ein Athenäum; im Ganzen 10. Der Unterricht in den königl. Athenäen ist ein zweifacher: ein humanistischer und ein realistischer. Der erstere umfaßt: 1. Religion; 2. die Regeln der Rhetorik und der Poesie; die griechische Sprache; das gründliche Studium der latein. und französischen, wie der vlämischen und deutschen Sprache für die Landestheile, wo diese Sprachen in Gebrauch sind; 3. Elementarmathematik (Arithmetik, Algebra, bis zu den Gleichungen des zweiten Grades einschließlich; Geometrie, Stereometrie und geradlinige Trigonometrie) und die Grundbegriffe der Physik; 4. die wichtigsten Thatsachen aus der allgemeinen und belgischen Geschichte; alte und neue Geographie, insbesondere die Geographie von Belgien; allgemeine Kenntnis der constitutionellen und administrativen Institutionen des Landes; 5. neuere Sprachen, wie das Vlämische und Deutsche in den Landestheilen, wo sie nicht gesprochen werden, und das Englische; 6. Die Elemente der graphischen Künste (Zeichnen und Schönschreiben), Vocalmusik und Gymnastik. Die humanistische Abtheilung umfaßt 7 Classen; sie heißen beziehungsweise: Vorbereitungsclasse für die humanistische Abtheilung, 6. lateinische, 5. latein., 4. latein., 3. latein., 2. latein. oder Poesie; 1. latein. oder Rhetorik. Die für den Unterricht der Humaniora bestimmte Zeit beträgt (mit Ausnahme der Vocalmusik und des Turnens) 24 Stunden wöchentlich in der Vorbereitungsclasse; 25 bis 27 in der 6. und 5.; 27 in der 4. und 3.; 28 in der Classe der Poesie; 27 in der rhetorischen Classe. Wenn man die Wochenstunden für jeden Unterrichtszweig in den 6 obern Classen addirt (die Vorbereitungsclasse ist nicht in allen Athenäen auf gleiche Weise organisirt), so erhält die Religion 12 St.; das Latein 59; das Griechische 15; das Französische 22; das Vlämische (in den vlämischen Provinzen) 8 und (für die wallonischen) 10; das Deutsche oder Englische (für Flandern) 6 und (wallonische Provinzen) 10; die Geschichte und Geographie 14; die Mathematik 20; die Physik 3 Stunden. Man sieht, daß der Unterricht im Griechischen sehr beschränkt, ja man kann behaupten, daß er eigentlich geopfert ist, seit das Gesetz von 1849 (über den höhern Unterricht) das Griechische aus der Liste der Examensgegenstände für die Candidatur in der Philosophie und Literatur (ein akademischer Grad, der die Vorbedingung zum Rechtsstudium ist), gestrichen hat. — Das Examen „des Universitätszöglings" (élève universitaire), welches ungefähr der Abiturientenprüfung entsprach und sich natürlich über alle Gegenstände des humanistischen Unterrichts erstreckte, ist durch die den Privatinstituten günstigen Abgeordneten im Jahr 1855 gleichfalls abgeschafft worden. — Der realistische Unterricht umfaßt 1. Religion; 2. Rhetorik und das gründliche Studium der französischen wie der vlämischen und deutschen Sprache in den vlämischen oder deutschen Landestheilen; das praktische Studium eben dieser Sprachen in den Provinzen, wo sie nicht gesprochen werden, und der Muttersprache; 3. Elementarmathematik (wie oben); außerdem noch analytische Geometrie, beschreibende Geometrie, sphärische Trigonometrie, mit ihren Anwendungen auf Künste, Handel und Gewerbe; 4. die Elemente der Physik, der Mechanik, Chemie, Naturgeschichte und Astronomie; 5. Buchhaltung, die Elemente des Handels-

rechtes und der politischen Oekonomie; 6. die Elemente der neuen Geschichte und Geographie, besonders der belgischen; 7. die Elemente der graphischen Künste (Zeichnen und Schönschreiben), Vocalmusik und Turnen. Die realistische Abtheilung zerfällt in eine höhere und niedere; die niedere umfaßt drei Studienjahre (5., 4., 3. gewerbliche Classe); die höhere spaltet sich wieder in drei Sectionen: die kaufmännische, gewerbliche und wissenschaftliche. Jede dieser Sectionen umfaßt zwei Studienjahre (2. und 1. kaufmännische; 2. und 1. gewerbliche; 2. und 1. wissenschaftliche Classe). Zeit, welche dem realistischen Unterricht gewidmet wird (Vocalmusik und Turnen ausgenommen): 29 Stunden wöchentlich in der Vorbereitungsclasse; 30 Stunden in der 5., 4. und 3.; 29 St. in der 2. kaufmännischen; 31 St. in der 1., 32 St. in der 2. und 1. gewerblichen; 29 St. in der 2. und 28 St. in der 1. wissenschaftlichen Classe. Addirt man die Wochenstunden, welche jedem Unterrichtszweig in den 6 Classen gewidmet werden, so ergiebt sich bei den kaufmännischen Studien: Religion 12 St.; französisch 40; deutsch und vlämisch 24; englisch 10; Geschichte und Geographie 15; Mathematik 19; Physik 4; Chemie 8; Naturgeschichte 2; Astronomie 1; Buchhaltung 4; Handelswissenschaften 10; politische Oekonomie 2; Schönschreiben 10; Zeichnen 18. Bei den gewerblichen Studien: für Religion 12 St.; französisch 40; deutsch und vlämisch 24; englisch 10; Geschichte und Geographie 15; Mathematik 19; Physik 4; Chemie 8; Naturgeschichte 2; Astronomie 1; Mechanik 3; beschreibende Geometrie 4; Buchhaltung 4; Chemie 8; Handelswissenschaften 2; politische Oekonomie 2; Schönschreiben 10; Zeichnen 23. Bei den wissenschaftlichen Studien: für die Religion 12 St.; französisch 40; deutsch und vlämisch 24; englisch 10; Geschichte und Geographie 15; Mathematik 29; Physik 4; Naturgeschichte 2; Astronomie 1; Buchhaltung 4; Handelswissenschaften 2; Schönschreiben 10; Zeichnen 23 Stunden. — In denjenigen Athenäen, wo für den humanistischen und realistischen Unterricht nur ein Local zur Verfügung steht, kann der Minister des Innern die zwei Vorbereitungsclassen in eine vereinigen, wenn die Zahl der Schüler nicht sehr groß ist. Wenn 4 Jahre nach einander die Zahl der Schüler irgend einer Classe 50 überschreitet, so kann eine Parallelclasse errichtet werden. In jedem Athenäum befinden sich gemeinschaftliche Arbeitszimmer. Wenn mit der Anstalt ein Pensionat verbunden ist, so müßen die Locale so eingerichtet sein, daß die Pensionäre vor dem Eintritt in die Classen nicht mit den Stadtschülern verkehren können. — Der Minister des Innern bestimmt alljährlich den Anfang des Unterrichts in den 10 Athenäen. Er veröffentlicht ein ausführliches Programm für alle Classen der beiden Abtheilungen. Zur Aufnahme in die Vorbereitungsclasse für den humanistischen wie für den realistischen Unterricht muß man wenigstens 10 Jahre alt sein, 11 um in die 6. lateinische oder in die 5. realistische aufgenommen zu werden; doch kommen Altersdispensationen vor. Die Aufnahmsprüfung für beide Vorbereitungsclassen umfaßt: Lesen, Schreiben, das System der gesetzlichen Maße und Gewichte; die 4 Species in ganzen Zahlen und die Elemente der französischen Sprache bis zu den Conjugationen einschließlich; außerdem wird noch verlangt, daß ziemlich correct dictirt geschrieben werde. Bei der Aufnahmsprüfung in die 6. latein. und 5. realistische Classe wird verlangt: die Elemente der französischen Syntax; grammatikalische und logische Satzergliederung; Rechnen mit ganzen und gebrochenen Zahlen; ferner correctes Dictirtschreiben (Verordnungen vom 3. Sept. 1850 und vom 1. Sept. 1851).

d) Die Regierung ernennt das ganze Personal der Athenäen und Mittelschulen. Das Lehrpersonal besteht in den Athenäen aus einem Studienpräfecten, aus Professoren und Lehrern; in den Mittelschulen: aus einem Director, aus Professoren (régents genannt) und Lehrern (maîtres); das Verwaltungspersonal besteht aus dem Ausschuß (bureau), welcher die Gemeinde vertritt; und, wenn es nöthig ist, aus einem Kassier und den Studienlehrern (maîtres d'études, welche die Schüler in den Arbeitsstunden beaufsichtigen) oder Aufsehern ꝛc. α) Ausgedehnte und wichtige Befugnisse sind dem Studienpräfecten vorbehalten; Herr Rogier hat ganz recht gehabt, wenn er in

der Debatte über den Geſetzesentwurf ſagte: wie der Vorſtand, ſo das Athenäum. Der Präfect iſt beauftragt 1) mit der Leitung der Studien und der innern Verwaltung des Athenäums; 2) mit der Erhaltung der Ordnung und der Disciplin; 3) vermittelt er den Verkehr der Anſtalt mit den verſchiedenen Behörden und mit den Eltern der Zöglinge. Alle Profeſſoren und Angeſtellte des Athenäums ſind ihm untergeordnet. Nur ausnahmsweiſe und durch eine beſondere Entſchließung des Miniſters des Innern können ihm irgend welche Lectionen übertragen werden. Er darf kein Penſionat halten. Er wacht über die genaue Vollziehung der Programme und der Verordnungen. Er beſucht häufig die Claſſen und die Arbeitsſäle, um ſich ſowohl von der treuen Pflichterfüllung der Lehrer, als von den Fortſchritten der Schüler und ihrer guten Aufführung zu überzeugen. Er bemüht ſich, die Harmonie und das rechte Verhältnis zwiſchen den verſchiedenen Unterrichtszweigen aufrecht zu erhalten. Wenn er es für nöthig hält, ſtellt er Fragen an die Schüler und läßt ſich ihre Arbeiten zuſtellen. Wenn er einen Mißbrauch oder irgend eine Nachläßigkeit bemerkt, ſo macht er den Lehrer ſogleich aufmerkſam darauf. Bleibt dieſe Warnung erfolglos, ſo berichtet er darüber, je nach den Umſtänden, entweder an den Verwaltungsausſchuß oder an den Miniſter des Innern. Wenn er gegen einen Profeſſor einen Tadel auszuſprechen hat, ſo geſchieht dieß unter vier Augen oder ſchriftlich, nie in Gegenwart der Schüler. Er hält ein beſonderes Regiſter, in welches er ſeine Bemerkungen über das Betragen, die Methode und die wiſſenſchaftliche Tüchtigkeit der Profeſſoren einträgt. Ebenſo führt er ein Regiſter über Fleiß, Fortſchritte und Aufführung der Schüler, nach den Berichten, welche ihm jeder Lehrer monatlich zuſtellt, und nach ſeinen eigenen Beobachtungen. Er läßt ſich von den Profeſſoren oft ihr Claſſendiarium zeigen, und diejenigen Zöglinge vor ſich kommen, denen er Vorſtellungen machen will. Er hält ein Regiſter über ſeine Amtshandlungen und über ſeine amtliche Correſpondenz. Er entwirft jedes Jahr das Programm und überſchickt daſſelbe dem Miniſter mit Angabe der zu gebrauchenden Bücher. Wenn es nöthig iſt, hält er Lehrerconvente, in denen er präſidirt. Bei Ernennungen wie bei Beförderungen wird er zu Rath gezogen. Er ſchickt jährlich an den Miniſter einen Bericht über die Disciplin und den Stand der Anſtalt im allgemeinen, wie über das ganze Perſonal. Außer den Vacanzen kann er ohne Erlaubnis nicht länger als zwei Tage abweſend ſein. Einen mehr als achttägigen Urlaub kann nur der Miniſter ertheilen. Im Fall der Abweſenheit oder der Verhinderung muß der Vorſtand die allgemeine Aufſicht einem der andern Angeſtellten übertragen. Dieſe Uebertragung muß von der Behörde genehmigt werden, welche den Urlaub zu ertheilen hat. Er ſelbſt kann den Profeſſoren Urlaub geben; dauert dieſer aber länger als zwei Tage, ſo muß er von dem Ausſchuß, und länger als acht Tage, von dem Miniſter beſtätigt werden. Dieſelben Förmlichkeiten finden bei der Aufſtellung eines Amtsverweſers ſtatt. Wenn ein Profeſſor erkrankt oder ſtirbt, ſorgt der Präfect für einen Stellvertreter. Dieſe Anordnung darf ſich aber nicht über ſechs Tage ohne die Genehmigung des Ausſchuſſes ausdehnen; dauert ſie länger als 14 Tage, ſo iſt die Genehmigung des Miniſters nöthig. Der Präfect kann in ſchweren und dringenden Fällen einen Lehrer ſuspendiren; muß aber den Ausſchuß und den Miniſter davon in Kenntnis ſetzen. Unter allen Umſtänden kann er die Aufſeher oder Studienlehrer ſuspendiren, doch muß er dem Ausſchuß davon Mittheilung machen. Ohne die Ermächtigung des Miniſters kann die Suspenſion eines Profeſſors nicht über 14, die der Angeſtellten niederern Grades nicht über einen Monat dauern. Die Suspenſion zieht für die Profeſſoren nicht den Verluſt der Beſoldung nach ſich, es ſei denn, daß der Miniſter anders entſcheide. Der Präfect kann die Suspenſion des Studienlehrers oder Aufſehers durch den Verluſt der halben Beſoldung verſchärfen. Er entfernt Zöglinge vorläufig; die endgiltige Ausſchließung muß von dem Ausſchuß genehmigt werden. Die eine wie die andere dieſer Maßregeln wird alsbald den Eltern mitgetheilt. Nach Anhörung der Profeſſoren kann der Vorſtand die Zulaſſung gewiſſer Zöglinge ohne oder mit herabgeſetztem Schulgeld beantra-

gen. Seine Vorschläge werden mit dem Entwurf des Budgets an den Ausschuß gebracht. Er hält die Eltern beständig auf dem Laufenden in allem, was in Beziehung auf die Fortschritte und das Betragen ihrer Kinder von Interesse für sie sein kann. Er schlägt dem Minister und dem Ausschuß die für zweckmäßig erachteten Maßregeln vor. Die Professoren verkehren mit den höhern Behörden nur durch die Vermittlung des Präfecten, welcher ihre Bittschriften oder sonstige Eingaben mit einem Beibericht begleitet. — β) Der Verwaltungsausschuß (bureau administratif). Der Verwaltungsausschuß eines Athenäums besteht 1) aus dem Collegium der Bürgermeister und Schöffen, 2) aus 6 Mitgliedern, welche der König aus der doppelten Anzahl von Candidaten wählt, die der Gemeinderath vorschlägt (wenigstens die Hälfte der Candidaten muß außerhalb dieser Corporation genommen werden). Der Ausschuß wird alle drei Jahre ernannt (vom 1. Jan. 1854 an); die austretenden Mitglieder können wieder ernannt werden. Der Statthalter der Provinz kann in dem Ausschuß präsidiren, welcher durch denselben Beamten auch installirt wird. Der Präfect ist das einzige Mitglied des Personals im Athenäum, mit dem der Ausschuß correspondirt, und amtlichen Verkehr unterhält. Der Ausschuß versammelt sich auf die Einladung des Statthalters oder des Bürgermeisters. Dieser ruft ihn innerhalb 8 Tagen zusammen, wenn 2 Mitglieder es wünschen. 5 Mitglieder sind berathungsfähig; die Beschlüsse werden nach Stimmenmehrheit gefaßt u. s. f. Die Sitzungsprotokolle werden von einem Secretär geführt, der zugleich Kassier ist und auch die Registratur in Händen hat. Der Ausschuß kann sich, so oft er es für passend hält, von dem Präfecten mündlich oder schriftlich über alles Bericht erstatten lassen, was Verwaltung, Disciplin und Studien betrifft. Er kann die Mittheilung aller Actenstücke und aller Register verlangen, ausgenommen die Correspondenz des Vorstands mit der Regierung. Die Mitglieder des Ausschusses können zu jeder Zeit die Classen und die Arbeitssäle besuchen, den von den Professoren und dem Vorstand gehaltenen Prüfungen, Lectionen und Besprechungen beiwohnen; von der Thätigkeit und den Heften der Schüler Kenntnis nehmen, mit einem Wort in Allem die Vollziehung der Schulverordnungen überwachen. Wo möglich sollen sie sich bei ihren Besuchen von dem Vorstand begleiten lassen. Sie können Zöglinge bezeichnen, an die sie besondere Fragen stellen lassen wollen, wie die Gegenstände, worüber dies geschehen soll. Ueber die bei diesen Besuchen gemachten Beobachtungen kann in dem Ausschuß berathen werden, welcher dann entscheidet, ob davon Anlaß zu nehmen sei, Vorstellungen an den Vorstand oder an die Regierung zu machen, oder anderweitige in seinen Befugnissen liegende Maßregeln zu ergreifen. Wenn die Regierung von dem Ausschuß eine gutächtliche Aeußerung verlangt, so hat dieser innerhalb eines Monats zu antworten, oder auch früher, wenn der Minister es verlangt. Wenn 5 Tage nach Verlauf der bestimmten Frist keine Antwort in Brüssel eingelaufen ist, so verfügt der Minister in der Sache. Den Entwurf des Budgets verfaßt der Ausschuß, welcher denselben vor dem 1. Juli der Regierung zustellt. (Die Rechnungen vom letzten Rechnungsjahr müßen im Monat Mai abgeliefert sein). Zu gleicher Zeit muß der Ausschuß auch seinen Jahresbericht über die Disciplin, über die ganze Haltung der Anstalt und die Art der Vollziehung der Verordnungen abgeliefert haben. Bemerkungen über das Personal, über Programme und Lehrbücher, über den Gang des Unterrichts kann er, wenn es für zweckmäßig erachtet wird, zu jeder Zeit übergeben; bei der Vertheilung der Preise, wie bei allen Schulfeierlichkeiten hat er den Vorsitz; endlich führt er den Präfecten in sein Amt ein. (Verordnungen vom 7. Juli und 12. August 1851.) — In ähnlicher Weise sind die Befugnisse des Directors und Verwaltungsausschusses der Mittelschulen geregelt. (10. Juni 1852.) — γ) Professoren ꝛc. Um zum Professor an einem königlichen Athenäum oder an einem Communalgymnasium ernannt zu werden, muß man (seit dem 1. Juni 1853) das Diplom eines aggregirten Professors (professeur agrégé) für den Gymnasialunterricht der höhern Stufe (s. unten) erlangt haben; des niedern Grades aber, um Vorsteher oder Lehrer in den Mittelschulen

zu werden. Zu ſolchen Examen kann jeder ſich melden und dieſe Diplome erlangen, ohne Rückſicht auf den Ort, wo er ſeine Studien gemacht hat. — Um Aufſeher (Studienlehrer) zu werden, genügt das Zeugnis eines Univerſitätszöglings (élève universitaire), ein Grad, der nun abgeſchafft iſt, oder das Diplom eines Volksſchullehrers. Ausgenommen hievon ſind: die Doctoren der Philoſophie und Literatur, der exacten Wiſſenſchaften und diejenigen Profeſſoren, welche ſchon am 1. Juni 1850 an einer von der Regierung unterſtützten Mittelſchule angeſtellt waren. Wenn die Mehrheit des Verbeſſerungsrathes dafür iſt, ſo kann die Regierung von den Bedingungen des Diploms und des Certificats dispenſiren. — Dieſe Beſtimmungen ſind nicht anwendbar auf die Lehrer der lebenden Sprachen, auch nicht auf die Schreib-, Zeichen-, Muſik- und Turnlehrer. Die Rechte der Profeſſoren ſind je nach der Wichtigkeit der Athenäen verſchieden. Die zwei unteren Claſſen ausgenommen, hat man ſo viel als möglich das Fachlehrerſyſtem eingeführt. — Die höchſte Beſoldung von 3,800 Fr. hat der Vorſtand des Athenäums in Brüſſel; ſie vermindert ſich ſtufenweiſe um 200 Fr. bei den Athenäen der 2. und 3. Claſſe; um 400 Fr. von der 3. bis 4. Claſſe; die andern Beſoldungen ſind nach demſelben Princip abgeſtuft. Die Profeſſoren haben außerdem Theil am Schulgeld. Es gelten in Beziehung auf dieſes folgende Beſtimmungen: die Größe des Schulgeldes wird vom Ausſchuß vorgeſchlagen und vom Miniſter feſtgeſetzt. Das Maximum iſt 100 Fr., das Minimum 30 Fr. jährlich. Folgende Ausgaben hat die Schulgeldskaſſe zu beſtreiten: 1) die Beſoldung des Kaſſiers; 2) den etwaigen Zuſchuß, welcher den Profeſſoren bezahlt werden muß, deren Einkommen ſich 1851 vermindert hat, indem ſie von einem Communal-Gymnaſium an ein königliches übergingen; 3) den Mehraufwand, welchen eine große Schülerzahl veranlaſſen kann. Man kann derſelben Kaſſe auch die Koſten der Heizung, Beleuchtung, wie der Preisvertheilung aufbürden. Nach Abzug dieſer Ausgaben wird der Reſt des Schulgelds unter die Profeſſoren mit Ausſchluß der Nebenlehrer (Schreib-, Zeichen-, Muſik- und Turnlehrer) vertheilt. Ein Profeſſor kann nur 1 Portion erhalten; aber um auf einen ganzen Theil Anſpruch machen zu können, muß er wenigſtens 10 Lectionen wöchentlich geben. Iſt das nicht der Fall, ſo beſtimmt der Miniſter, welchen Bruchtheil der Profeſſor bekommen ſoll. Für diejenigen, welche vor 1851 eine ganze Portion bezogen haben und jetzt keinen Anſpruch mehr darauf hätten, beſtehen vorübergehende Beſtimmungen. Die Aufſeher haben in den Arbeitsſälen den Vorſitz und wachen im allgemeinen über die Erhaltung der Disciplin. Die meiſten erfüllen die zur Erlangung einer Lehrſtelle vorgeſchriebenen Bedingungen und werden mit Erfolg als Stellvertreter benützt.

e) Es giebt einen Generalinſpector und zwei Specialinſpectoren (für die humaniſtiſchen und für die realiſtiſchen Studien bei den Mittelſchulen). Die Regierung beauftragt den einen oder den andern dieſer drei Beamten mit der Inſpection der hiſtoriſchen und geographiſchen Claſſen, des neuern Sprachunterrichts und der commerciellen Studien; Verwaltung und Disciplin gehören in den Bereich aller drei. Jeder viſitirt alle Jahre wenigſtens einmal die 10 Athenäen. Einer von ihnen viſitirt jedes Jahr die andern unter dem Geſetz ſtehenden Anſtalten. Der Miniſter bezeichnet Zeit und Dauer der Inſpection und giebt nach Vernehmung des Verbeſſerungsrathes und der Inſpectoren die nöthigen Inſtructionen. Der Inſpector benachrichtigt je nach dem Charakter der Anſtalt den Präſidenten des Ausſchuſſes oder die Gemeindeverwaltung von ſeiner Ankunft. Er hält mit dem Präfecten und den Profeſſoren oder dem Director und ſeinen Lehreen Beſprechungen, wo er ſich den Stand der Anſtalt in Beziehung auf Verwaltung und Disciplin, auf den Gang der Studien und die angewandten Methoden bis ins einzelne auseinanderſetzen läßt. Er nimmt Einſicht von den Regiſtern, die nach den Verordnungen in den königlichen Athenäen und in den Mittelſchulen gehalten werden und ſetzt ſein „Geſehen" darunter. Begleitet von dem Vorſtand der Anſtalt wohnt er den Lectionen und den Uebungen bei, ſtellt Fragen an die Schüler oder läßt ſolche an ſie ſtellen; nimmt Einſicht von ihren Arbeiten und überzeugt ſich durch alle

geeigneten Mittel von dem Zuſtand der Disciplin, von dem Grad der Kenntniſſe der Schüler, von der Tüchtigkeit und dem Eifer der Lehrer und von der Wirkſamkeit der angewandten Methoden. Ueber alle dieſe Puncte ſchickt er nach jeder Inſpection einen ausführlichen Bericht an den Miniſter. Die Inſpectoren haben ihren Wohnſitz in Brüſſel; der Generalinſpector iſt das Mittelglied zwiſchen ſeinen Collegen und dem Miniſter. Die Ernennungen, Beförderungen und Wechſel der an den königlichen Athenäen und an den Mittelſchulen des Staates angeſtellten Diener, wie die Fragen über Methoden und andere Einzelnheiten werden dem Gutachten des Generalinſpectors und eines ſeiner beiden Collegen, welchen die Sache gerade angeht, unterſtellt. Ein Inſpector kann nicht zugleich Mitglied des Verbeſſerungsrathes für den Mittelunterricht ſein; wenn aber der Generalinſpector nicht auf der Viſitation iſt, ſo hat er das Recht, den Sitzungen des Rathes anzuwohnen; die zwei andern können von dem Miniſter oder dem Rath ſelbſt dazu eingeladen werden. Sie haben keine entſcheidende Stimme. Die Inſpectoren bereiten die Generalberichte über den Zuſtand des Unterrichtsweſens vor. Sie werden vom König ein- und abgeſetzt. Die Beſoldungen betragen beziehungsweiſe 6000 Fr. und 5000 Fr., neben den Canzlei- und Reiſekoſten. — Der Verbeſſerungsrath für den Mittelunterricht, der 1849 proviſoriſch eingeſetzt worden war, beſtand aus Profeſſoren oder Vorſtänden, welche von den verſchiedenen Anſtalten abgeordnet worden waren; ein Regierungscommiſſär führte den Vorſitz. Seit dem Vollzug des Geſetzes von 1850 iſt er weſentlich umgeſtaltet worden. Die Profeſſoren ſind in der Minderzahl und haben nur eine berathende Stimme; ſie werden nicht mehr durch die Wahl beſtimmt; es ſind dem Rath nach und nach Verwaltungsgeſchäfte übertragen worden; er beſteht der Mehrzahl nach aus Männern der Politik und aus Beamten. Die Zahl ſeiner Mitglieder iſt 8 bis 10; der Miniſter oder ſein Stellvertreter führt den Vorſitz. Er hat beſonders die Aufgabe, ſich über die Studienprogramme gutächtlich zu äußern, die Schulbücher oder die zu Preiſen beſtimmten Bücher zu prüfen; er entwirft die Inſtructionen für die Inſpectoren, nimmt Einſicht von ihren Berichten und berathet über alle Gegenſtände, welche die Beförderung des Schulunterrichts betreffen. Wenn er ſich gerade mit den Athenäen beſchäftigt, werden ihm 4 Präfecten oder Profeſſoren beigegeben; man beruft 2 Directoren von den Mittelſchulen, wenn dieſe Anſtalten an der Tagesordnung ſind. Der Rath ſitzt viermal im Jahr; manchmal nimmt er beſondere Viſitation vor. In Wirklichkeit iſt er mehr als ein bloßer Rath, er hat die eigentliche Leitung des Mittelunterrichts in der Hand. (Verordnungen vom 25. Septbr. 1850, vom 7. Juli 1851, vom 30. Januar und 16. Febr. 1852).

f) Das Einnahmenbudget der Athenäen und der Mittelſchulen umfaßt 1) den Staatsbeitrag; 2) den Zuſchuß aus der Gemeindekaſſe; 3) das Schulgeld; 4) den Ertrag der Schenkungen, Stiftungen und Vermächtniſſe, die für dieſen beſtimmten Zweck gemacht worden ſind. Das Ausgabenbudget umfaßt 1) die Beſoldungen; 2) die Unterhaltung des Claſſengeräthes; 3) die Koſten der Preisvertheilung; 4) Heizung und Beleuchtung, die Belohnung der Dienſtboten und Pförtner ꝛc. Alle Ausgaben werden auf Anweiſung des Präſidenten von dem Kaſſier ausbezahlt, welcher ſeine Rechnungen in gleicher Form ſtellt, wie die übrigen Rechnungsbeamten des Staates. Die Städte liefern der Regierung paſſende Locale, und ein gutes Mobiliar, für deſſen Unterhaltung ſie immer zu ſorgen haben. Sie beſtreiten überdies wenigſtens $^1/_3$ der allgemeinen Ausgaben. Der Staatsbeitrag darf höchſtens 30,000 Fr. für ein Athenäum und 4000 Fr. für eine Mittelſchule betragen. — Die Unterſtützungen, welche die Regierung den Provinzial- oder Communalanſtalten bewilligt, ſind an folgende Bedingungen geknüpft: 1) daß die Anſtalt das von der Regierung aufgeſtellte Studienprogramm annimmt, und ſich der Aufſicht unterwirft, 2) daß die in der Schule gebrauchten Bücher, die innern Anordnungen, der Lehrplan, das Budget und die Rechnungen der Genehmigung der Regierung unterworfen werden. Ein durch die Verwilligung von Localen und Geldbeiträgen über Gemeindeanſtalten erlangtes Patronat kann nicht über 10 Jahre dauern.

g) Mittelſchulen (im engern Sinn). „Dieſe Anſtalten," ſagten im Jahr 1850 die Motive zu dem Geſetzesentwurf über die Mittelſchulen, „ſind für die mittlere Claſſe der Geſellſchaft, beſonders für ſolche junge Leute beſtimmt, die ſich keinem gelehrten Beruf widmen. Sie werden auch, aber erſt in zweiter Linie, dazu dienen, die Schüler für den Unterricht in den claſſiſchen Sprachen und den exacten Wiſſenſchaften vorzubereiten. Sie ſind was man in Deutſchland Realſchulen heißt. Man hätte ſie auch Bürgerſchulen nennen können, wenn man nicht gerne jeden Schein vermieden hätte, als wolle man die Eintheilung der Nation in Claſſen oder Kaſten wieder ins Leben rufen." Der Staat kann 50 Mittelſchulen ſchaffen, die in Beziehung auf Perſonal und Beſoldungen in 3 Claſſen eingetheilt werden. Der Unterricht in dieſen Schulen umfaßt: 1) Religion; 2) ein gründliches Studium der franzöſiſchen und außerdem noch der vlämiſchen und deutſchen Sprache in allen den Landestheilen, wo dieſe Sprachen im Gebrauch ſind; 3) Arithmetik, die Elemente der Algebra und der Geometrie, Zeichnen, hauptſächlich Linearzeichnen, Feldmeßkunſt und die andern Anwendungen der praktiſchen Geometrie; 4) Schreiben, Buchhaltung und einige Begriffe des Handelsrechts; 5) Mittheilungen aus den Naturwiſſenſchaften, die einer praktiſchen Anwendung fähig ſind; 6) die Elemente der Geographie und Geſchichte, beſonders des eigenen Landes; 7) Vocalmuſik und Turnen. Die Mittelſchule umfaßt 3 Claſſen oder Studienjahre (3., 2. und 1. oder obere Claſſe). Wenn eine Vorbereitungsſchule mit der Mittelſchule verbunden iſt, ſo beſteht eine ſolche Anſtalt aus 2 Claſſen, deren jede in 2 Abtheilungen oder Studienjahre getheilt iſt. In den Städten, wo ein Athenäum und eine Mittelſchule mit einer Vorbereitungsclaſſe beſteht, kann der Unterricht in der eigentlichen Mittelſchule (Realſchule) auf 1 oder 2 Jahre beſchränkt werden. Ueberſteigt die Zahl der Schüler einer Claſſe 50, ſo müßen, wenn es immer nur möglich iſt, zwei daraus gemacht werden. In jeder Mittelſchule ſind gemeinſame Arbeitsſäle eingerichtet. Es können Penſionate mit dieſer Anſtalt verbunden werden, wenn der Miniſter des Innern ſeine Ermächtigung dazu giebt (wie bei den Athenäen). Der Miniſter des Innern veröffentlicht ein ausführliches Programm für die verſchiedenen Claſſen. Um in die Vorbereitungsclaſſe einer Mittelſchule aufgenommen zu werden, muß ein Kind wenigſtens 6 Jahre alt ſein, und 10 Jahre, wenn es in die Mittelſchule ſelbſt eintreten will. (Man bewilligt indes Altersdispenſationen.) Bei der Aufnahmeprüfung in die Mittelſchule wird verlangt: Leſen, Schreiben, die 4 Species in ganzen Zahlen, die geſetzlichen Maße und Gewichte und die Elemente der franzöſiſchen Grammatik (einſchließlich der Conjugationen), wie der vlämiſchen und deutſchen Sprache, da wo ſie geſprochen werden. Außerdem wird verlangt, daß der Schüler ziemlich correct diktirt ſchreiben könne. — Das Lehrperſonal beſteht aus einem Director und aus Profeſſoren (Régents), die der König ernennt, aus Nebenlehrern (maîtres) und in den Vorbereitungsclaſſen aus Volksſchullehrern (instituteurs), welche vom Miniſter des Innern angeſtellt werden. Die Beſoldung der Directoren in den drei Kategorieen beträgt: 2,500, 2000 und 1,600 Fr. der Profeſſoren: von 1,700 bis 1000 Fr., nach denſelben Grundlagen. — Einige Mittelſchulen haben, örtlichen Bedürfniſſen entſprechend, eine beſondere Einrichtung, mit einigen iſt der Unterricht in den alten Sprachen (es ſind dies eine Art von Progymnaſien), oder in der Landwirthſchaft verbunden, in andern werden noch Lehrcurſe für künftige Volksſchullehrer gehalten. (Verordnungen vom 10. Juni 1852 Kammerbericht von 1854).

h) Es findet jedes Jahr auf Staatskoſten ein allgemeiner Concurs der beiden Arten von Mittelſchulen ſtatt; die feierliche Preisvertheilung geſchieht jährlich in Brüſſel zur Zeit der Septemberfeſte (zur Erinnerung an die Tage von 1830). Zur Theilnahme am Concurs ſind alle Anſtalten, welche der durch das Geſetz vom 1. Juni 1850 eingeſetzten Inſpection unterworfen ſind, verpflichtet; es können aber auch alle Privatanſtalten daran Theil nehmen. Dieſe Einrichtung geht eigentlich zurück bis auf das Jahr 1840; H. Rogier führte damals Concurſe unter den Athenäen und den vom Staat unterſtützten Gymnaſien (collèges) ein; die Anſichten über den Nutzen dieſer Concurſe

ſind getheilt. (S. Coune, über den allgemeinen Concurs ꝛc.; Moniteur des Unterrichtsweſens Bd. I.) — Die Regierung hat nur über eine kleine Anzahl fundirter Freiſtellen in den Athenäen zu verfügen; eine Summe von 1500 Fr. iſt ins Budget aufgenommen, um unbemittelte Zöglinge der Mittelſchule, die mehr als gewöhnliche Fähigkeiten zeigen, zu unterſtützen.

i) Normalſchulen für den mittlern Unterricht. I. Höhere Stufe. (k. Verordn. vom 1. Sept. 1852; Miniſterielle Verordng vom 1. Okt. 1850; k. Verordng vom 16. April 1851 und 9. Juli 1854; vom 2. Oct. 1854; vom 30. Juni und 1. Juli 1855.) Es giebt 2 höhere Normalſchulen, die eine für die humaniſtiſchen Studien zu Lüttich, die andere für die exacten Wiſſenſchaften zu Gent; die erſte ſteht unter einer beſondern Leitung und bildet ein vollſtändiges Convict; die zweite iſt mit der Univerſität zu Gent verbunden und hat nur Stadtſtudirende. α) Normalſchule für die humaniſtiſchen Studien. Um in dieſe Anſtalt aufgenommen zu werden, darf man nicht unter 18 Jahren und nicht über 23 Jahre alt ſein; man muß eine Aufnahmsprüfung erſtanden und die Ermächtigung des Miniſteriums bekommen haben. Dieſe wird jährlich nur einer im Verhältnis zu den Bedürfniſſen des Unterrichts ſtehenden Anzahl von Zöglingen ertheilt. Wer die Aufnahmsprüfung machen wollte, mußte Anfangs zuvor das Examen eines Univerſitätszöglings erſtanden haben; dieſes iſt nun erſetzt worden durch ein Certificat in den claſſiſchen Sprachen, das dieſelbe Jury ausſtellt, welche dem aus der Normalſchule austretenden Zögling das Diplom eines Profeſſoratscandidaten oder eines aggregirten Profeſſors (professeur agrégé) ertheilt. Zur Aufnahmsprüfung gehört 1) eine lateiniſche Compoſition; 2) eine Ueberſetzung aus dem Lateiniſchen; 3) aus dem Griechiſchen; 4) eine franzöſiſche Compoſition; 5) zwei Fragen aus der alten Geſchichte; dann folgt eine mündliche Probe. Die Jury hat dabei beſonders die Befähigung des Candidaten für das Lehrfach ins Auge zu faſſen. — Der Unterricht in der Normalſchule dauert 3 Jahre. (Von 185⁷/₈ an 4 Jahre.) Er iſt theils theoretiſch, theils praktiſch. Der theoretiſche Unterricht behandelt 1) lateiniſche und 2) griechiſche Sprache und Literatur; 3) alte Literaturgeſchichte und Auseinanderſetzung der theoretiſchen Principien der Literatur an den großen lateiniſchen, griechiſchen und franzöſiſchen Schriftſtellern; 4) Geſchichte der franzöſiſchen Literatur; 5) vlämiſche, deutſche und engliſche Literatur; 6) Philoſophie (Anthropologie, Logik und Moral); 7) alte Geſchichte (Orient und Griechenland); 8) römiſche Geſchichte; 9) römiſche Alterthümer; 10) Geſchichte des Mittelalters; 11) Geſchichte Belgiens; 12) alte und neue, wie auch phyſiſche Geographie mit Rückſicht auf den geographiſchen Unterricht in den Gymnaſien; 13) allgemeine Grammatik und die Haupttheorien der griechiſchen, lateiniſchen und franzöſiſchen Syntax; 14) Pädagogik und Methodenlehre. Der Beſuch des Unterrichtscurſes Nr. 5 iſt freiwillig. Die philoſophiſchen Vorleſungen ſind obligatoriſch, aber im Examen kommt die Philoſophie nicht vor; ebenſo die unter 11 und 12 bezeichneten Fächer, ausgenommen bei denjenigen Zöglingen, welche ſich für den Unterricht in der Geſchichte beſtimmen. Die Vorleſungen Nr. 3 (die theoretiſchen Principien ausgenommen), 4, 6, 7, 8, 9, 10 und 11 werden an der Univerſität zu Lüttich gehalten; die andern in dem Seminar ſelbſt. — In den Conferenzen und den praktiſchen Uebungen während der 3 Jahre üben ſich die Zöglinge mündlich in der gegenſeitigen Kritik ihrer geſchriebenen Arbeiten. — Außer den franzöſiſchen Ueberſetzungen, den griechiſchen Compoſitionen und den Vorbereitungen auf die Lectüre haben die Zöglinge des zweiten Jahrgangs (in dem ſprachlichen Curſus) alle vier Wochen eine ſchriftliche Arbeit zu liefern; die des dritten Jahrgangs alle fünf Wochen (verſchiedene Abhandlungen und Compoſitionen). Dieſe Arbeiten werden von dem Director jedes Vierteljahr an den Miniſter des Innern geſchickt, der ſie dem Verbeſſerungsrath mittheilt. Am Ende jedes Jahres werden die Zöglinge jeder Abtheilung nach ihren Fortſchritten locirt; ſie können nicht länger als 2 Jahre in derſelben Abtheilung bleiben; ausgenommen wenn ihre Studien durch unfreiwillige Urſachen, wie z. B. Krankheiten, unterbrochen worden ſind. Am

Ende des zweiten Jahres stellen sie sich vor der Prüfungsjury um das Diplom eines aggregirten Professoratsaspiranten (d'aspirant-professeur-agrégé) zu erhalten (Art. 3 des Gesetzes).

Am Schluß des dritten Jahres müßen sie im Stande sein, vor derselben Jury, die zum Theil aus Professoren des Seminars besteht, das Examen als aggregirter Professor zu machen, bei welchem außer den schriftlichen und mündlichen Proben ein Vortrag über einen Gegenstand der Literatur oder der Geschichte, je nach den besondern Studien des Candidaten vorkommt. (Das Diplom muß dieselben bezeichnen.) Wie man oben gesehen hat, kann jedermann den Grad eines „aggregirten Professors" erlangen, ohne in der Normalschule studirt zu haben, aber man muß zuvor das Aspirantenexamen erstanden haben. — Die Normalschule besteht aus einem Director, aus Professoren und aus maîtres de conférence *), aus einem Secretär, einem Oekonomen und einem Aufseher; die meisten Professoren gehören zur philosophischen Facultät der Universität Lüttich und werden gegen eine Entschädigung von höchstens 1500 Fr. zu besondern Vorlesungen in der Normalschule verwendet. — Die Anstalt wird jährlich von einer Deputation des Verbesserungsrathes für das mittlere Unterrichtswesen in Begleitung von dem Generalinspector visitirt. — Jeder Zögling genießt ein jährliches Stipendium von 500 Fr., um die Kosten der Pension zu bezahlen. — Die Vorlesungen sind unentgeldlich. Dagegen muß er, unter Strafe des Wiedererſatzes, 5 Jahre lang, von der Zeit seines letzten Examens an, der Regierung zur Verfügung stehen. — β) Normalschule für die exacten Wissenschaften. Programm der drei Studienjahre. (Das Aspirantenexamen fällt hier zwischen das erste und zweite Jahr.) Erster Jahrgang. Analytische Geometrie vollständig; algebraische Analysis; Differential- und Integralrechnung (mit Einschluß der Kubatur); die ersten Elemente der Mechanik; die Elemente der beschreibenden Geometrie; Experimentalphysik; Uebungen über die Elementarmathematik; Linear- und architektonisches Zeichnen. Zweiter Jahrgang. Mathematische Methodologie, analytische Statik; Anwendungen der beschreibenden Geometrie; unorganische und organische Chemie, mit wichtigen Anwendungen auf die Industrie; die Elemente der Astronomie; Uebungen über die Elementarmathematik und die Differentialrechnung; Handhabung der physikalischen Instrumente; chemische Manipulationen; Freihand- und Linearzeichnen. Dritter Jahrgang. Elemente der Anthropologie und Logik; zweiter Theil der Integralrechnung; Elemente der analytischen Dynamik; der Maschinen- und industriellen Mechanik; Feldmessen und Nivelliren; allgemeine Principien der Naturgeschichte und Bestimmung der einheimischen allgemein cultivirten Pflanzen, der Thiere, der Erdarten und Mineralien in Belgien, wenn diese Gegenstände für Handel und Industrie von Interesse sind; Maschinenzeichnen. Außerdem finden auch noch praktische Uebungen, Repetitionen ꝛc. statt. Diese Vorlesungen werden von Professoren an der Universität zu Gent gehalten, mit welcher die Anstalt unmittelbar verbunden ist. Vom Pensionate abgesehen, ist die Normalschule für die exacten Wissenschaften eingerichtet, wie die für die humanistischen Studien und genießt derselben Unterstützung. Das Diplom eines aggregirten Professors giebt an, mit welchem Erfolg der Candidat das Examen bestanden hat, ob genügend, mit Auszeichnung, mit großer oder mit der größten Auszeichnung.

II. Niedere Stufe. Lehrcurse für künftige Lehrer an den Mittelschulen (Realschulen) sind mit den Volksschullehrerseminarien zu Lierre und Nivelles verbunden; sie werden von solchen Zöglingen besucht, welche schon das Diplom eines Volksschullehrers haben und führen zu den von einer besondern Jury ertheilten Graden eines Aspiranten und aggregirten Professors der niedern Stufe. Das Aspirantenexamen umfaßt 1) das Französische; 2) die Elemente der Geschichte und Geographie (besonders von Belgien); 3) Arithmetik mit ihren Anwendungen auf Handel und Verkehr; 4) Algebra bis zu den Gleichungen des zweiten Grades einschließlich; 5) ebene Geometrie; 6) Buchhaltung und

*) Die sogenannten Conferenzen sind für praktische Uebungen, für philologische und historische Besprechungen, für das eigene Unterrichten der Zöglinge bestimmt. Sie werden von den maîtres de conférence geleitet.

die allgemeinen Begriffe des Handelsrechtes; 7) Zeichnen, beſonders Linearzeichnen und Schönſchreiben. — Das Examen eines aggregirten Profeſſors umfaßt 1) Pädagogik und Methodologie; 2) franzöſiſche Sprache, auf Verlangen des Candidaten auch vlämiſche, deutſche oder engliſche Sprache; 3) die niedere Algebra, Proportionen, Progreſſionen, Logarithmen, mit dem Gebrauch der Tabellen; 4) Elementargeometrie der drei Dimenſionen; 5) geradlinige Trigonometrie, mit dem Gebrauch der Tabellen; 6) Feldmeſſen; 7) die erſten Elemente der Phyſik, der Mechanik und Chemie, wie die Grundbegriffe der Naturgeſchichte. Die Prüfung iſt theils ſchriftlich, theils mündlich, auch finden praktiſche Uebungen im Schönſchreiben, im Zeichnen und Feldmeſſen ſtatt; außerdem noch zwei Vorträge über einen Gegenſtand der Literatur und der exacten Wiſſenſchaften. (K. Verordnungen vom 5. Sept. 1852 und vom 16. April 1851; Miniſterialbeſchluß vom 9. Mai 1851.)

B. Statiſtiſches. a) Stand der 10 Athenäen im Okt. 1854.

Namen der Athenäen.	Zahl der Profeſſoren	Nebenlehrer	Studienaufſeher	Zöglinge	Claſſe, welcher das Athenäum angehört
Antwerpen .	19	4	2	279	2
Brüſſel . . .	28	4	5	487	1
Brügge . . .	16	4	2	141	3
Gent	21	4	2	256	2
Mons . . .	21 *)	4	2	248	3
Doornik . .	17	4	2	154	3
Lüttich . . .	20	4	3	447	2
Haſſelt . . .	14	4	1	183	4
Arlon . . .	16	4	2	145	4
Namur . . .	18	4	2	190	3
Im Ganzen	190	40	23	2530 **)	

b) Zur gleichen Zeit waren 47 Mittelſchulen organiſirt; ſie zählten zuſammen 5093 Schüler. 1856 war die Zahl der Schulen 49 mit 291 Angeſtellten (mit Einſchluß der Vorbereitungsclaſſen); die Schülerzahl hatte ſich beträchtlich vermehrt.

c) Provinzial- und Communalanſtalten, die von der Regierung unterſtützt werden (Beitrag im Jahr 1854: 98,000 Fr.; Geſammtausgaben 305,576 Fr.): 15 Gymnaſien. — Patronatsanſtalten (établissements patronés), die von der Geiſtlichkeit oder von Privatperſonen geleitet werden (1854 Geſammtausgaben: 63,401 Fr.; Beitrag der Regierung 8400 Fr. Beitrag der Gemeinden 39,823 Fr.): 10 Gymnaſien und 2 Mittelſchulen. — Ausſchließliche Gemeindeanſtalten ſind die 2 Mittelſchulen in Brüſſel, deren Schülerzahl im Jahr 1854 ſich auf 642 belief.

d) Budget der Mittelſchulen (Cap. XVI des Budgets des Departements des Innern), Rechnungsjahr 1856.

Nr. 87.	Ausgaben des Verbeſſerungsrathes . .	5,000 Fr.
88.	Inſpection der Anſtalten für das mittlere Unterrichtsweſen (Perſonen) . . .	17,500 „
89.	Reiſekoſten und andere Ausgaben der Inſpection	7,000 „
90.	Koſten des Lehrerſeminars (Stipendien) .	47,300 „
91.	Dotation der Königl. Athenäen . . .	300,000 „
92.	Dotation der Mittelſchulen	200,000 „

*) Wovon 4 an der Bergwerkſchule, die mit dieſer Anſtalt verbunden iſt.

**) 1339 gehören der realiſtiſchen, 1120 der humaniſtiſchen, 71 der Volksſchule, die mit dem Athenäum zu Haſſelt verbunden iſt.

93. Stipendien für Zöglinge der Mittelschulen	15,000 Fr.	
94. Unterstützungen für die Communal- oder Provinzialschulen	107,000 „	
95. Kosten des allgemeinen Concurses unter den verschiedenen Anstalten	17,000 „	
96. Entschädigung für die Professoren des 1. und 2. Grades, welche ohne Stelle sind	13,978 „	(außerordentl. Posten)
97. Gehalte von Lehrern, die zur Disposition gestellt sind	3,000 „	
98. Subscription auf Schulbücher	8,000 „	
	740,778 Fr.	

C. Verschiedene Nachweisungen: a) Statistik der Privatanstalten, die nicht unter der Leitung der Regierung, der Provinzen oder der Gemeinden stehen und dem Gesetz vom 1. Juni 1850 nicht unterworfen sind. α) Von den Bischöfen geleitete kleine Seminarien (mit humanistischem Unterricht); 9 bischöfliche Gymnasien; 5 mehr oder weniger vollständige Anstalten für den mittleren Unterricht; 1 Mittelschule. β) Die von religiösen Congregationen geleitet werden (von Josephiten, Augustinern ꝛc.); 11 Gymnasien (einige mit 2 Sectionen, für den classischen und reallistischen Unterricht). γ) Die von Jesuiten geleitet werden: 11 Gymnasien und eine Handelsschule (zu Antwerpen, die mit der höhern Handelsschule concurrirt, welche die Regierung gegründet hat). Die meisten dieser jesuitischen Gymnasien haben ein Pensionat (Internat) und sind sehr bedeutend; die Schule zu Namur besitzt eine philosophische und naturwissenschaftliche Facultät (der Orden scheint dieses System nächstens allgemein einführen zu wollen). δ) Von Privatpersonen geleitete: 9 Gymnasien und Pensionate; außerdem eine große Zahl von Anstalten, die nicht besonders aufgeführt werden können, da sie einen zu veränderlichen Charakter haben. Im Ganzen zählte Belgien im Jahr 1849 an regelmäßig bestehenden Schulen für den mittlern Unterricht: 149. — Da die Privatanstalten keinerlei Aufsicht unterworfen sind, so ist es uns nicht möglich, ihre Schülerzahl genau zu bestimmen.

b) Lehrpersonal: 1) in den unter der Leitung des Gesetzes stehenden Anstalten (s. oben I. d γ). Seit der Reorganisation werden die Ernennungen der Professoren, unter dem Einfluß der Inspectoren und des Verbesserungsraths, beinahe immer nach hierarchischen Rücksichten vorgenommen. Die Oberbehörde verlangt so viel möglich, vielleicht zu oft, daß man zuvor Studienaufseher gewesen sei, ehe man Professor werde. Während man in Lüttich die Studien bis zu einem Uebermaß specialisirt, ernennt man in Wirklichkeit z. B. als Professor der Geschichte einen, der officiell nur Literatur studirt hat u. s. f. Diese Maßregeln gehen zwar aus lobenswerthen Absichten hervor, tragen aber wenig zum Gedeihen der Normalschule bei, trotz des Vorzuges, den man bisher im Princip ihren frühern Schülern hat angedeihen lassen. Anstatt aus den pädagogischen Studien die praktische Ergänzung der Universitätsstudien zu machen, hat man gesetzlich zwei miteinander rivalisirende Classen von Aspiranten geschaffen, die Doctoren der Philosophie und die aggregirten Professoren. Die letztern haben die Erfahrung, welche man, besonders wenn man Pensionär ist, in einer Normalschule erlangen kann, aber sind ziemlich gute Philologen; die andern haben eine tüchtigere theoretische Bildung, aber weniger Praxis; doch gebildet in der freien Atmosphäre der Universitäten, sind sie in Wahrheit reifer, und ihre Studien haben eine philosophische Grundlage. Umsonst streben die Vertheidiger des Systems der Specialschulen dahin, jeden Zögling nur das lernen zu lassen, was er selbst einst lehren soll. Die guten Zöglinge gehen doch, selbst auf die Gefahr hin mit mehr Mühe zum Ziel zu gelangen, auf die Universitäten; und sie finden am Ende ebenso gut ihre Stelle, wie die andern. Der Stand der Professoren zählt noch eine große Zahl von ehe-

maligen Communallehrern, und darunter mehrere in jeder Beziehung hervorragende Männer. — Es haben sich wegen der Ernennungen zwischen der Regierung und den Verwaltungsausschüssen Streitigkeiten erhoben. Die Ausschüsse glauben das Recht zu haben, sich über die Befähigung aller Candidaten zu einer bestimmten Lehrstelle im Einzelnen auszusprechen (der alte Gemeindegeist macht sich noch geltend); die Regierung gesteht ihnen nur die Befugnis zu, in Beziehung auf Moralität ꝛc. einfach zu erklären, der präsentirte Candidat passe oder passe nicht. Das System der Regierung wird früher oder später allgemein gebilligt werden; aber gewiß ist auch, daß es in einer Zeit des Uebergangs manchmal Sache der Gerechtigkeit ist, gewisse schonende Rücksichten auf die frühern Communallehrer zu nehmen. Ein so regelmäßiges System wie das der Université de France wird in Belgien nur mit Mühe durchdringen. 2) Die Privatanstalten haben Geistliche und Laien zu Professoren. In den Jesuitengymnasien giebt gewöhnlich ein Professor alle Lectionen seiner Classe; zur Zeit, wo noch der Grad eines Universitätszöglings bestand, hatte die Gesellschaft die Nothwendigkeit erkannt, den Unterricht in den exacten Wissenschaften Fachmännern zu übertragen. Dieser Gebrauch ist nach der Aufhebung jenes Grades beibehalten worden. In den andern Mittelschulen ist der Unterricht mehr oder weniger unvollständig; ausgenommen in den kleinern Seminarien, wo übrigens keine Realclassen bestehen, wo aber die humanistischen Studien mit einem philosophischen Cursus schließen. Für die rhetorische Classe sind überdies zwei Studienjahre ausgesetzt.

c) Der Unterricht. Der Unterricht in den Mittelschulen hat seit 1850 ohne Zweifel Fortschritte gemacht, sowohl in Folge seiner Organisation, als wegen des Sporns, der in der Concurrenz liegt. Die Inspectoren haben den Staatsanstalten sehr große Dienste geleistet. Das nämliche Lob darf man auch mehreren Präfecten geben. Die deutschen Methoden beim Unterricht in den alten Sprachen werden immer mehr studirt und angewendet. Die Regierung veranlaßt die Abfassung von Schulbüchern und eröffnet Preisbewerbungen zu diesem Zweck. Der Studienplan ist in den öffentlichen Anstalten gleichförmig geworden. Die Privatgymnasien hatten, um nicht zurückzubleiben, angefangen ihn anzunehmen, so lange der Grad eines Universitätszöglings noch bestand. Aber zu ihrer großen Freude ist diese indirecte Controle verschwunden. Man kann daher eigentlich nur von dem Programm der Athenäen und der Mittelschulen sprechen. 1) Die Athenäen. Lateinische Sprache. In der 7. (Vorbereitungs-) Classe: Lesen des lateinischen Textes; tonischer Accent. Lexigraphie (regelmäßige Formen) und das Verbum Sum. In der 6. Ergänzung der Lexigraphie und einiges aus der Syntax, lateinische Compositionen (thèmes), grammatikalische und syntaktische Analyse. Nachahmende Compositionen (nach einem bestimmten Muster), mündlich. Chrestomathie. Epitome historiae sacrae; de viris illustribus urbis Romae. Gedächtnisübungen In der 5. Classe: Repetition der Lexigraphie, unregelmäßige Formen', elementare Syntax; Versionen und Compositionen; Phädrus und Cornelius Nepos; Uebungen wie oben. In der 4. Classe: Repetition der Syntax; schwierigere Partien. Prosodie ꝛc. ꝛc. Cäsar (wenigstens ein Buch); einige Briefe von Cicero; einige Stücke aus Ovids Metamorphosen. Die gleichen Uebungen. In der 3. Classe: Repetition der Syntax; Idiotismen und Sprachschönheiten (élégances); Uebungen im Versmachen. Livius, Sallust; Auszüge aus den Eklogen und Georgiken Virgils; rasche Lectüre oder cursorische Erläuterung Cäsars, Corn. Nepos, Justins. Die gleichen Uebungen. Notizen über die gelesenen Schriftsteller. In der Classe der Poesie: Compositionen und Erzählungen; lateinische Verse; Studium der metrischen Formen der Ode; Studien über den Stil und die Redefiguren; literarische Analysen ꝛc. Eine Rede von Cicero; ein Buch der Aeneide; Horaz, auserlesene Oden und Episteln; theilweise cursorische Erklärungen Cäsars, Q. Curtius, Florus, Sallusts oder Ciceros (de Senect.); Mittheilungen aus der Literaturgeschichte. In der rhetorischen Classe: lateinische Vorträge, literarische Analysen; Cicero pro Milone; Conciones; Horaz Satiren, Episteln, die ars poetica; auserlesene

Stücke aus Virgil, Livius oder Cicero (de claris orat.), mit zum Theil curforischer Erläuterung. — Die am meisten gebrauchten Grammatiken sind die von Burnouf und von Inspector Gantrelle (nach Zumpt). — Das Griechische fängt man erst in der 5. Classe an, mit der Grammatik von Theil oder der von Dübner. — Im Französischen benützt man im allgemeinen die von Poitevin; man erklärt: Télémaque, die Fabeln von Lafontaine (bis in die 5. Cl.); Boileau, Massillon (petit caréme); auserlesene Stücke von Buffon und Flechier, eine Tragödie von Racine; eine Leichenrede von Bossuet; ein Stück von Corneille und Molière. — Vlämische Classiker: Ledeganck; Bilderdyk, David, van der Palm, H. Conscience. — Handbuch der alten Geschichte von Pütz, übersetzt von A. Borgnet. — Geographie von Th. Joly (mit physischer Grundlage). — Mehrere belgische Professoren haben mathematische Schulbücher verfaßt; keines ist ausschließlich eingeführt. Man streitet noch über den Vorzug der Methode der Grenzen und der ihr entgegengesetzten. In der Physik und Chemie ist das Programm sehr bestimmt; aber bis jetzt wählt jeder Professor sein Handbuch. Im allgemeinen giebt man den humanistischen Studien mehr ein praktisches als wissenschaftliches Ziel. Die Wichtigkeit, welche man dem Lateinischen beilegt, namentlich den Stil- und Versificationsübungen, und das Streben, die andern Unterrichtszweige, selbst das Griechische zu beschränken, geht mehr aus von dem Gesichtspunct einer geistigen Gymnastik und von der Nothwendigkeit, das römische Recht in den Quellen zu studiren, als von der Absicht, den Zöglingen eine wirkliche Kenntnis des classischen Alterthums zu geben.

Es giebt auf den Universitäten viele Professoren, welche diesen Standpunct des Verbesserungsrathes durchaus nicht theilen; sie glauben, daß er zu einer Beschränkung, zur Materialisirung des wahren Studiums führe, und auf einer ganz falschen Auffassung der Philologie beruhe. Doch sind in Wirklichkeit unter dem Einfluß verständiger Inspectoren tüchtige Maßregeln in einer weniger einseitigen Richtung genommen worden, wie z. B. die curforische Lectüre. Die neuesten Modificationen des Unterrichts und der Disciplin entsprechen so ziemlich dem pädagogischen System Herbarts. Die realistischen Classen haben ein unmittelbar praktisches Ziel. Die wissenschaftliche Section bereitet die Zöglinge für die höheren Fachschulen vor. Man treibt vielleicht in den Mittelschulen beim Unterricht in den exacten Wissenschaften die speziellen Studien, die man in der Bergwerkschule, in der Civilingenieur- und Militärschule wieder anfangen muß, ein wenig zu weit. 2) In den eigentlichen Mittelschulen (Realschulen) ist der Unterricht auf ein weises Maß beschränkt, und der Bestimmung der Zöglinge ganz angemessen. Wie in den Athenäen, so werden auch hier 31 Lectionen wöchentlich gegeben. Die Morgenstunden sind im allgemeinen den Sprachen und der Mathematik gewidmet. Wenn zwischen 2 Lectionen eine Stunde ausfällt, so bringen sie die Zöglinge im Zeichnungssaal zu ꝛc. Was die Vertheilung der Zeit in diesen beiden Arten von Anstalten betrifft, so hat man sich offenbar von den Lectionsplanen der entsprechenden deutschen Schulen leiten lassen. — Jede Anstalt besitzt eine Bibliothek, aber nur zum Gebrauch der Lehrer. In dem gemeinschaftlichen Lehrersaal liegen auch pädagogische Zeitschriften auf und das Classentagbuch, wo jeder Lehrer jeden Tag die Gegenstände einträgt, die er in seinen Lectionen behandelt hat. — Im Ganzen genommen kann man überall einen Anfang von einem festen regelmäßigen Gang wahrnehmen, obgleich man noch in mehreren Beziehungen in der Periode der Versuche steht. Man dürfte sich wohl mit Recht Gutes von der neuen Organisation versprechen, wenn den Professoren der Humaniora durch den Geist der Verordnungen selbst der Cultus der uneigennützigen Wissenschaft mehr empfohlen würde.

d) Es bestehen 10 Vacanztage an Ostern, 6 Wochen im August und September. Die Preisvertheilung findet statt am Tag vor der großen Vacanz. Im Communalgymnasium zu Dinant theilt man keine Preise aus; man veröffentlicht jedes Jahr das Verzeichnis der in die nächst höhere Classe versetzten Zöglinge und bemerkt darin, ob der Schüler sein Translocations-Examen auf befriedigende Weise, mit Auszeichnung

oder mit großer Auszeichnung ꝛc. erſtanden habe. Dieſe Einrichtung iſt in der Abſicht getroffen worden, um eine billige und gerechte Vergleichung der Zöglinge untereinander herzuſtellen, ohne ſie der Entmuthigung auszuſetzen, welche manchmal die Claſſificirung nach der Anzahl erlangter Auszeichnungen (guter Noten) zur Folge hat, wenn man nur über wenige Belohnungen verfügen kann. — In den Athenäen wird jeder Schüler, welcher $^2/_3$ von den für eine vollkommene Arbeit feſtgeſetzten Noten erlangt, „ehrenvoll" erwähnt. — Die Strafen beſtehen in Schularreſt an den freien Tagen (Dienſtag und Donnerſtag Nachmittags), in außerordentlichen Aufgaben, in zeitweiliger oder gänzlicher Ausſchließung. Ein widerſpenſtiger Schüler kann auch zu dem Präfecten oder Director gerufen werden, welcher ihm Vorſtellungen macht ꝛc.; aber jeder Lehrer iſt unmittelbar für die Disciplin ſeiner Claſſe verantwortlich.

e) Specialſchulen. Mit den Mittelſchulen können beſondere Specialſchulen in Verbindung ſtehen: 1) Ackerbauſchulen, 2) Taubſtummen- und Blindenanſtalten. Die erſteren, deren Gründung von 1849 an datirt, ſind weſentlich praktiſcher Natur, beſtimmt für die Kinder der Pächter, für künftige Verwalter u. ſ. w. Zu Vilvorde beſteht auch eine Schule für die Baumcultur, und zu Gent in der ſchönen Anſtalt des Herrn van Houtte eine Gartenbauſchule; zu Haine S. Pierre endlich eine Lehrlingsſchule zur Verfertigung von Ackerbaugeräthen; im Ganzen 5 Anſtalten, ohne die Thierarzneiſchule in Cureghem zu rechnen, welche zu den höheren Schulen gehört. Die Ackerbauſchulen, die man in zu großer Anzahl und ohne die gehörigen Mittel gegründet hat, haben lange keinen Anklang beim Volk gefunden; heute noch ſind ſie nicht ſtark beſucht. Man hat davon geſprochen, ein einziges Centralinſtitut zu gründen, wie zu Verſailles und Hohenheim in Württemberg. Es werden in Belgien 10 Privatanſtalten (von Geiſtlichen und Laien) für Taubſtummen und Blinde gezählt. Die beſuchteſten haben 40 bis 50 Zöglinge, unter welchen nur ganz wenig Blinde ſind. Der Unterricht iſt ſehr befriedigend in Brügge unter der Leitung des H. Abbé Carton, Verfaſſer mehrerer bedeutender Werke über dieſen Gegenſtand. Die andern Inſtitute ſind auch auf dem Weg des Fortſchrittes. Man fängt nun an, ſich mit der Tonſprache zu beſchäftigen. Alle dieſe Anſtalten werden, außer den wohlthätigen Beiträgen der Privaten, vom Staat, von den Provinzen und Gemeinden unterſtützt. Den dabei Angeſtellten iſt geſtattet, ſich bei der im Jahr 1848 für die Mittelſchulen gegründeten Penſionskaſſe zu betheiligen.

f) Penſionen. Die Beſoldungsabzüge der Profeſſoren des mittlern Unterrichts betragen $3^1/_2$ %, wenn das Einkommen 2000 Fr. und darüber beträgt; 3 % wenn es unter 2000 Fr. iſt. Die Penſion wird berechnet zu $^1/_{60}$ der Beſoldung für jedes Dienſtjahr; als Grundlage gilt die mittlere Durchſchnittsbeſoldung der 5 letzten Jahre. Die Profeſſoren an den Communalgymnaſien zahlen in eine 1848 geſtiftete Centralkaſſe. Hier beträgt die Penſion $^1/_{60}$ der Beſoldung, aber ſie kann 2000 Fr. nicht überſteigen. Penſionsfähig iſt der, welcher 30 Dienſtjahre zählt und 60 Jahre alt iſt; Krankheitsfälle machen eine Ausnahme.

D. Allgemeine Bemerkungen. Die wichtigſten kritiſchen Bemerkungen, zu denen das Unterrichtsweſen in den Mittelſchulen Veranlaſſung giebt, ſind oben ausgeſprochen worden. Die brennende Frage iſt immer noch das Verhältnis zwiſchen Kirche und Staat. Bei der unumſchränkten Religionsfreiheit, welche die belgiſche Verfaſſung gewährt, ſcheint auf den erſten Anblick die Schwierigkeit zu verſchwinden; aber ſie entſteht wieder durch den oben erwähnten Art. 8, welcher die Mitwirkung der Kirchendiener fordert. Die katholiſche Geiſtlichkeit hält ſich für berechtigt, als Bedingung für dieſe Mitwirkung eine unmittelbare Aufſicht über die Lehrer und die Schulbücher in Anſpruch zu nehmen. So dringt ſie in gewiſſe Athenäen oder Gymnaſien ein, während ſie andern fern bleibt, welche die Antwerper Uebereinkunft nicht angenommen haben. Dieſe Stellung iſt offenbar eine falſche und ganz dazu geeignet, den Parteikampf zu unterhalten. Die Staatsſchulen ſind der Punct, auf den die klerikale Partei ihre Angriffe richtet. Durch die

Befugnis, Anstalten mit dem Recht einer moralischen Person zu gründen, hofft sie, thatsächlich den Unterricht nach und nach zu monopolisiren. Und das wird in der That geschehen, wenn es gelingt, die Verfassung so zu erklären, daß der öffentliche Unterricht nicht eingeführt sei, weil dem Staat die Pflicht dazu obliege, sondern nur um die Lücken des Privatunterrichts auszufüllen. Die liberale Partei, welche das Gesetz von 1850 gemacht hat, behauptet gerade das Gegentheil und scheint hierin vollkommen die Ansicht des Nationalcongresses von 1831 zu vertreten. — Die Frage wegen der Einrichtung des pädagogischen Unterrichts in den Normalschulen für die künftigen Professoren, wie der Streit der Verwaltungsausschüsse mit der Regierung ist auch beachtungswerth. — Was endlich den Unterricht selbst betrifft, so bedarf es noch einiger Zeit, bis das Gesetz von 1850 seine volle Wirkung zeigt und vollständig beurtheilt werden kann; aber gewiß ist, daß, wenn die Programme auch noch großer Verbesserungen fähig sind, doch die neue Einrichtung bei weitem über dem System des Communalschulwesens steht. Zudem zeigen die jungen Belgier, einige glänzende Ausnahmen abgerechnet, im allgemeinen mehr Geschick für die praktischen Studien, als für die reine Theorie; sie zeichnen sich mehr durch gesunden Menschenverstand als durch die Gabe der Phantasie aus. Der Werth eines Unterrichtssystems hängt aber ohne Zweifel davon ab, in wie fern der Charakter des Volkes, für das es bestimmt ist, Berücksichtigung darin gefunden hat.

III. Die der pädagogischen Encyklopädie gesteckten Grenzen gestatten uns nicht, ein Bild von der Einrichtung und Stellung der belgischen officiellen und Privatuniversitäten zu geben. Ebenso wenig können wir uns auf die Geschichte der Prüfungsjury einlassen, einer Einrichtung von hoher Wichtigkeit und die mit Rücksicht auf die in der Verfassung ausgesprochenen Grundsätze in keinem andern Lande ihres Gleichen hat. Endlich wird es hinreichend sein zu bemerken, daß das realistische Unterrichtssystem seine Spitze in großen gewerblichen, von dem Staat gegründeten Anstalten hat. Dahin gehören die Schule für Künste, Manufacturen und Bergwerke, die mit der Universität zu Lüttich verbunden ist; die Schule für Civilingenieure, für Straßen- und Brückenbau auf der Universität zu Gent. Die Stadt Antwerpen besitzt andererseits eine höhere Handelsschule, die erst vor kurzem gegründet worden und schon sehr blühend ist. Das bedeutendste Institut dieser Art ist aber ohne Zweifel die Bergwerksschule (Ecole des mines), deren glänzender Ruf wohl begründet ist und die von Schülern aus allen Theilen Europas besucht wird. Sie umfaßt eine Vorbereitungsschule, zwei praktische Schulen (écoles d'application), Werkstätten ꝛc. Der Eintritt ist durch ein Examen in Gegenständen bedingt, die in den höheren wissenschaftlichen Classen der realistischen Abtheilung der Athenäen gelehrt werden. Die Specialschulen in Lüttich zählen gegenwärtig 200 Zöglinge. Die meisten Ingenieure, welche daraus hervorgegangen sind, nehmen eine hervorragende Stellung in der Industrie ein; der Verein, den sie bilden, giebt Jahrbücher heraus, deren Mitarbeiter über die ganze Welt zerstreut sind.

IV. Für die Mädchen giebt es keine Mittelschulen. Es bestehen nur Privatanstalten, die meistens in den Händen der Kirche sind. Einige erfreuen sich eines guten Rufes wegen ihrer Disciplin und wegen der guten Manieren, welche man den Zöglingen neben einem Anstrich von allgemeinen Kenntnissen beibringt. Aber man kann in Wahrheit sagen, daß bis jetzt für eigentlich weibliche Erziehung wenig geschehen ist. Es wäre hohe Zeit, daß die Gesetzgeber sich ernstlich mit dieser Frage beschäftigten, die ein hohes sociales Interesse hat und deren Einfluß viel bedeutender ist, als man auf den ersten Anblick zu glauben scheint.

Prof. Dr **Alphons Le Roy** zu Lüttich.

Bell und Lancaster, zwei Briten, deren Namen ungeachtet der großen Verschiedenheit der socialen Verhältnisse, in welchen sie lebten, und der kirchlichen Parteistellung, welche sie einnahmen, ja ungeachtet des Gegensatzes, in den sie durch ihre Parteien getrieben wurden, in ähnlicher Unzertrennlichkeit, wie Schleswig-Holstein auf die Nachwelt übergehen werden.

Dr. Andreas Bell, Sohn eines Haarkräuslers in St. Andrews in Schottland ſtudirte daſelbſt im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts Theologie, bekleidete ſodann die Stelle eines Pfarrers der biſchöflichen Kirche zu Leith, gieng hierauf als Lehrer der Phyſik nach Madras in Oſtindien und wurde daſelbſt als Caplan der Feſtung St. George und Prediger an der St.-Mary-Kirche angeſtellt. Als die Oſtindiſche Compagnie 1789 zu Egmore bei Madras ein Waiſenhaus für Soldatenkinder männlichen Geſchlechtes errichtete, wurde Bell einer der Directoren und übernahm freiwillig und unentgeltlich die Oberleitung des Unterrichtes in der Anſtalt. An der Schule von 200 Knaben waren vier Lehrer angeſtellt, die in vier Claſſen den Unterricht ertheilten. B., unabläſſig darauf bedacht, die Schule zu heben, fand bei ſeinen Reformverſuchen das größte Hindernis in der Unfähigkeit und Widerwilligkeit der Lehrer, welche allen Verbeſſerungen mit der Erklärung entgegentraten: das läßt ſich nicht ausführen. Als er einſt wieder auf dieſe Weiſe ſeine Abſicht, den Unterricht zweckmäßiger einzurichten, ſcheitern ſah, gerieth er auf den Gedanken, das, was der Lehrer für unausführbar erklärt hatte, durch einen der älteſten und beſten Schüler ausführen zu laſſen. Da der Verſuch über Erwarten gut ausfiel, beſchloß B., ſich dieſer unfügſamen Lehrer gänzlich zu entledigen. Sie wurden ſämmtlich des Unterrichts entheben und nur noch zur Beaufſichtigung des Locals und für das ökonomiſche Fach verwendet. Jetzt bildete ſich Bell eine Schuleinrichtung aus, deren Grundgedanke iſt, daß aller Unterricht der einzelnen Schülerabtheilungen durch die dazu aufgeſtellten beſſeren Schüler (Monitoren) unter bloßer Aufſicht des Hauptlehrers ertheilt wird (the monitorial system of tuition). Vom 1. Juni 1795 an wurde die Schule einzig von Schülern ſelbſt gehalten. Allein ſchon im folgenden Jahre ſah ſich Bell zum großen Bedauern des Directoriums wegen geſchwächter Geſundheit genöthigt, nach England zurückzukehren. Vor ſeinem Abgange verfaßte er auf den Wunſch des Vorſtandes eine Beſchreibung der von ihm getroffenen Schuleinrichtung, die von nun an dem dortigen Schulweſen zur Grundlage und Norm dienen ſollte. Dieſe Abhandlung erſchien im folgenden Jahre im Druck (an Experiment in Education, made at the Male Asylum of Madras, suggesting a system, by which a school or family may teach itself, under the superintendance of the master or parent), wurde aber anfangs wenig beachtet. Später wurde ſie vermehrt und verbeſſert öfters aufgelegt; am vollſtändigſten in drei Büchern unter dem Titel: Elements of Tuition Part. I. The Madras school; Part. II. The english school; Part. III. Ludus litterarius, the classical and grammar school 1815.

Nach ſeiner Rückkehr erhielt Bell eine einträgliche Pfründe in der Weſtminſterabtei nebſt der Vorſteherſtelle von Sherburne Hoſpital in der Grafſchaft Durham, und lebte zehn Jahre in Zurückgezogenheit, bis er 1807 in Folge der Einladung einiger hochgeſtellter Geiſtlichen, eine Schule nach ſeinem Syſtem in London einzurichten, ſeiner früheren Schulreformthätigkeit zurückgegeben wurde. Die plötzliche Rührigkeit der hohen engliſchen Geiſtlichkeit hatte aber ihren Grund in dem Erſcheinen eines anderen glänzenden Meteors am Schulhimmel, von dem, weil es kein churchman war, Gefahr für die engliſche Hochkirche zu befürchten ſchien. Dieſes Meteor war ein noch ganz junger Quäker, Joſeph Lancaſter (geb. 1778), welcher 1798 in London eine Schule für ärmere Kinder eröffnete, die er gegen die Hälfte oder ein Drittheil des gewöhnlichen Schulgeldes im Leſen, Schreiben und Rechnen zu unterweiſen verſprach. Seine Abſicht war zunächſt nur geweſen, ſich ſelbſt eine nützliche Beſchäftigung und — da er ohne Vermögen war — Brod zu verſchaffen; bald aber erkannte er in ſeinem gewählten Berufe eine höhere Miſſion. Er hatte nämlich ſeine Schulbude im ärmſten Stadtbezirke aufgeſchlagen. Da gab es viele Eltern, welchen ſelbſt das noch ſo ſehr ermäßigte Schulgeld unerſchwinglich war. Der junge, genügſame Quäker nahm dergleichen ganz Arme auf ihre Bitte bereitwillig unentgeltlich in ſeine Schule, ſo daß in Kurzem der dritte Theil ſeiner hundert Schüler aus Freiſchülern beſtand. Womit aber nun gleichwohl die Koſten ſeines Unterhaltes und der Unterrichtsmittel beſtreiten? Wohin Bell

durch die Unfähigkeit und Störrigkeit ſeiner Lehrer geführt wurde, darauf kam Lancaſter durch die Nothwendigkeit, die Ausgaben für ſeine Schule auf das Minimum zu beſchränken. Es ließ ſich an keinem Poſten etwas Bedeutendes erſparen, als an dem Lehrergehalte. Lancaſter mußte alſo darauf denken, ſich Unterrichtsgehülfen zu verſchaffen, die nichts koſteten. So kam er, wie Bell, auf das Monitorenſyſtem. Dadurch wurde es ihm möglich, eine weit größere Anzahl von Schülern in ſeine Schule aufzunehmen, die Zahl der Freiſchüler zu vermehren und gleichwohl das Schulgeld noch weiter zu ermäßigen. Natürlich mußten nun auch ſämmtliche Lehrmittel und Lehreinrichtungen dieſer Benützung von Schülerkräften zur Erſparnis von Lehrerkräften angepaßt werden, wobei es ſich herausſtellte, daß auf dieſe Weiſe nicht nur das Gleiche, ſondern noch mehr und in kürzerer Zeit geleiſtet werden konnte, als bisher in den gewöhnlichen Schulen. So entſtand die Lancaſter'ſche Schuleinrichtung (enseignement mutuel). Dieſe neue Erfindung, bei ungewöhnlicher Wohlfeilheit doch Ungewöhnliches für die Maſſe des Volkes zu leiſten, fand bald in dem Lande des Reichthums und der großartigen Wohlthätigkeit hohe, reiche und begeiſterte Gönner, welche L. in den Stand ſetzten, die Zahl ſeiner Schüler auf 300 zu erhöhen. Als aber die Subſcriptionen zum Beſten ſeiner Schule ſich ſo ſehr vermehrten, daß ſie im Jahr 1801 nicht nur alle Unkoſten deckten, ſondern auch dem Stifter ein anſtändiges Auskommen gewährten, ſo verwandelte L. im Vertrauen auf die fortdauernde Gunſt des Publicums ſeine Schule ganz in eine Freiſchule und erweiterte ſie auf 1000 Schüler. Ueberdies gründete er im gleichen Gebäude 1805 unter Mitwirkung ſeiner Schweſtern eine Anſtalt für Mädchen, worin 200 Schülerinnen in weiblichen Arbeiten nach den Grundſätzen des gegenſeitigen Unterrichts unterrichtet wurden. Bei ſolchem noch nie geſehenen Erfolge ſteigerte ſich die Theilnahme des Publicums zum Enthuſiasmus. Von L.'s Beſchreibung der Anſtalt: Improvements in Education, as it respects the industrious classes of the community; containing a short account of its present state, hints towards its improvement, and a detail of some practical experiments conducive to that end, wurden in den erſten drei Jahren ſechs Auflagen veranſtaltet und vergriffen. Der Ruf der Schule bewog ſelbſt die königliche Familie zu einem Beſuche in der Anſtalt (1805), wobei vom König und den übrigen Gliedern ſogleich bedeutende Unterſtützungsſummen unterzeichnet wurden. Der König (Georg III.) verſicherte L. ſeiner Protection und ſprach das ſchöne Wort aus: „Ich wünſche, daß jedes arme Kind in meinem Reiche im Stande ſei, die Bibel zu leſen.“ L. benützte die königliche Gunſt, ſeiner Methode den Titel zu geben: The Royal Lancasterian System of Education.

Dies war der Höhepunct von L.'s Wirkſamkeit. Schade, daß er nicht der Mann war, denſelben in die Länge zu behaupten. Zwar fuhr er mit anerkennungswerther Raſtloſigkeit fort, für die Sache, der er ſein Leben widmete, durch Wort, Schrift und That zu wirken. Er reiste in England, Schottland und Irland umher, hielt in den bedeutendſten Städten Vorleſungen über die Grundſätze des neuen Unterrichtsſyſtemes und veranlaßte dadurch faſt immer die Gründung neuer Schulen nach ſeinem Syſteme. Er gab eine neue Beſchreibung ſeiner Methode heraus und der nach und nach gemachten Verbeſſerungen. (The British System of Education: being a complete Epitome of the improvements and inventions practised at the Royal Free Schools, Borough road). Allein je glänzender ſich die Ausſichten für die Verbreitung ſeiner Schulreform geſtalteten, deſto mislicher ſtand es um ſeine Finanzen. L. hatte — wie ſein großer Zeitgenoſſe Peſtalozzi — das Unglück, in Beziehung auf Geldangelegenheiten höchſt unpraktiſch zu ſein. Schwärmeriſch eingenommen für ſeine Schulreformen, achtete er des Geldes gar nicht, ſelbſt als in Folge der Concurrenz von Bell manche Unterſtützungsquelle für ihn zu fließen aufhörte. Schon 1807 hatte er eine Schuldenlaſt von mehr als 6000 L., die er nicht zu bezahlen wußte. Nur die glaubigſte und aufopferndſte Hingebung ſeiner und der Sache Freunde rettete ihn damals und noch einigemale vom Bankrot. Es iſt erhebend zu leſen, wie L. jede Hülfe, die

ihm die Vorsehung zusandte, jede Rettung aus Verlegenheiten durch uneigennützige Freunde mit ächt religiösem Sinne auffaßte und hinnahm, und immer nur zu neuen Anstrengungen benützte, seinem Unterrichtssystem weiteren Eingang und Fortgang zu verschaffen. Es war seine volle Ueberzeugung, daß Gott seine Erfindung zur allgemeinen Reformation des Schulwesens, namentlich zur allgemeinen Erziehung der Armen bestimmt habe, und begeistert sprach er in einer seiner öffentlichen Reden aus: „Der Befehl des Höchsten ist ergangen, daß die Armen Britanniens, die Armen Europa's, ja die Armen der ganzen Welt erzogen werden sollen, und ich biete aller menschlichen Kraft Trotz, dieses zu verhindern." Die Erfolge waren in der That großartig. Hunderte von Lancasterschulen entstanden in allen Theilen von Großbritannien. Schon im Jahr 1811 empfiengen dort gegen 30,000 Kinder Unterricht in solchen Schulen. Von England verbreitete sich das System in die vereinigten Staaten von Nordamerika (1806), nach Calcutta (1810), nach Canada (1813), nach dem Cap der guten Hoffnung (1813), nach Sierra Leone durch vier in London gebildete Afrikaner (1814) und selbst nach Sidney in Australien, so daß um's Jahr 1813 bereits alle fünf Welttheile die neue Erfindung auf- und angenommen hatten. Nachdem 1814 der europäische Friede hergestellt war, fand L.'s System auch in den übrigen Ländern von Europa Eingang und machte, wenigstens anfangs, reißende Fortschritte, namentlich in Frankreich, wo selbst Napoleon während der hundert Tage sich dafür interessirte; aber auch in Rußland, Dänemark, Italien, der Schweiz u. a. Am wenigsten Glück machte der wechselseitige Unterricht in Deutschland, wo man ihn anstatt mit Begeisterung mit Mistrauen aufnahm und nach einigen Versuchen fallen ließ.

L. selbst sollte die Früchte seiner Anstrengungen nicht genießen. Je größeren Erfolg sein Unternehmen hatte, desto weniger vermochte er den äußeren Verhältnissen die nöthige Rechnung zu tragen. Seine Freunde hatten zu seinem Besten die Verwaltung der Finanzen der Anstalt übernommen; aber es war ihm unmöglich, sich in seinen Projecten von andern einschränken zu lassen. Da nun seine Freunde die Unmöglichkeit erkannten, mit L. Schritt zu halten, oder ihn zum Schritthalten zu bewegen, so giengen sie in den Vorschlag L.'s, die Schule, welche L.'s Eigenthum war, ganz von ihm zu übernehmen (mit allen darauf haftenden Schulden) ein, wogegen L. eine neue Anstalt in der Nähe Londons gründen und seine Methode auch auf die höheren Zweige des Unterrichtes anwenden wollte. Der Ausgang war vorherzusehen. L. machte bald darauf Bankrot (1814) und die neue Anstalt gieng mit ihm zu Grunde; die ältere aber war durch die umsichtige Leitung der praktischeren Freunde L.'s in ihrem Bestehen gesichert. Wenig und Bedauerliches ist noch von L. und seinem Leben zu sagen. Anfangs suchte er seine reformatorische Thätigkeit als Reiseprediger fortzusetzen. Da aber auch dieses Feld seiner Wirksamkeit in England erschöpft war und damit die letzte Quelle seiner Einnahmen versiegte, so ließ er sich, mismuthig und verstimmt, so weit verblenden, daß er, den wahren Sachverhalt gänzlich verkennend, diejenigen Männer, welche ihn mehr als einmal vom bürgerlichen Ruin gerettet hatten, öffentlich beschuldigte, daß sie nur hervorgetreten seien, um das Werk ihm aus den Händen zu nehmen und sich zuzueignen. Dadurch brachte er sich um seine besten Freunde und um die Achtung des Publicums. Im Jahre 1820 machte er den Versuch, seine unterbrochene Thätigkeit an einem andern Orte wieder aufzunehmen. Er gieng nach Südamerika. Er wurde von Bolivar günstig aufgenommen und es gelang ihm, in Columbia Schulen einzurichten (1824); aber schon im Jahre 1828 treffen wir ihn wieder in Nordamerika in solcher Mittellosigkeit, daß er die Großmuth des amerikanischen Volkes zur Unterstützung der Seinigen anzurufen sich genöthigt sah. Unstet lebte er bald in Canada, bald in den vereinigten Staaten, bis er den 14. Oct. 1838 in Newyork starb.

Noch vor ihm, aber in weit glücklicheren Umständen, war sein Mitarbeiter und Nebenbuhler A. Bell gestorben (28. Jan. 1832 in der Grafschaft Cheltenham). In

Auffindung und Anwendung des wechselseitigen Unterrichtes von Anfang an völlig unabhängig von einander waren L. und B. einander auch persönlich längere Zeit fremd geblieben. L. erhielt von B.'s Madrasschule erst Kenntnis, nachdem er sein Monitorensystem der Hauptsache nach bereits ausgebildet hatte. Jedoch gesteht er selbst, aus B.'s Buche noch viel gelernt zu haben. Erst seit 1807 trat, wie oben erwähnt, ein Gegensatz beider hervor, der bald zu einem kirchlichen und politischen Schibboleth wurde. Von nun an schieden sich die Schulen nach B.'s und L.'s System. Zwar scheinen die Verschiedenheiten in den beiderseitigen Schuleinrichtungen einzeln betrachtet meist sehr unwesentlich und für den Unterrichtszweck von ganz untergeordnetem Belange. Allein B. war ein Geistlicher der Hochkirche, L. ein Quäker. Die hohe Geistlichkeit fürchtete, der Jugendunterricht möchte ihrem Einflusse entzogen werden und in die Hände der Dissenters übergehen. L.'s Schulen waren für Kinder verschiedenen Glaubensbekenntnisses berechnet (Schools for all), der eigentliche Religionsunterricht mußte daher von ihnen ausgeschlossen und nur auf das Lesen der Bibel — ohne alle Erklärung — in den oberen Abtheilungen beschränkt bleiben. B.'s Schulen sollten dagegen nur Kindern der Hochkirchlichen offen stehen und ausschließlich der kirchlichen Erziehung dienen (Schools for churchmen only). Dieser Grundsatz bildet den einzigen wesentlichen Unterschied beider Systeme und schied von Anfang die Anhänger des gegenseitigen Unterrichtes in zwei Lager. Da beide Parteien allem aufboten, für ihre Anschauung Boden zu gewinnen, so entstand ein Wetteifer, der für die Sache selbst nur vortheilhaft sein konnte, aber auch eine Menge von Streitschriften hervorrief. Man vgl. The origin, nature and object of the new System of education 1812. Die kirchliche Partei gründete zuerst (1811) einen Verein für ihre Zwecke unter dem Titel: Nationalverein zur Beförderung der Erziehung der Armen nach den Grundsätzen der herrschenden Kirche in England und Wales. (National Society for promoting the education of the poor in the principles of the established church throughout England and Wales). Der Prinzregent übernahm das Patronat; der Erzbischof von Canterbury wurde zum Präsidenten, der Erzbischof von York sammt allen Bischöfen von England und Wales zu Vicepräsidenten erwählt. Ein ähnlicher Verein zur Ausbreitung und Unterstützung der Lancasterschulen constituirte sich im Jahr 1814 und nahm den Namen an: Schulverein für Grosbritannien und das Ausland. (British and foreign School Society). In neuerer Zeit hat besonders Lord J. Russel die Protection des Vereines übernommen. Das Ausland hat sich aus nahe liegenden Gründen mehr für die Lancasterschulen (universal education) als für die Bell'schen hochkirchlichen Tendenzen (Scriptural education) erwärmt, übrigens von beiden Systemen dasjenige benützt und verbunden, was den Verhältnissen angemessen schien. In England, Wales Schottland und Irland wurde die Bell'sche Schuleinrichtung von dem genannten Nationalverein mit großer Energie verbreitet. In London wurde 1813 eine Centralschule errichtet, die tausend Kinder beiderlei Geschlechts umfaßte. Im Jahr 1817 hatte der Verein schon 30,000 L. Hülfsgelder für Errichtung von Schulen ausgegeben, mehr als tausend Schulen standen mit dem Vereine in Verbindung, und mehr als 200,000 Kinder wurden nach Bell's Grundsätzen unterrichtet. Während jedoch die Lancasterschulen in der ganzen Welt Eingang suchten und fanden, mußten sich die Bell'schen ihrem Zwecke nach auf die britischen Besitzungen beschränken.

B. selbst bewies seinen Eifer für seine Erfindung noch nach seinem Tode. Von seinem großen Vermögen, das ihm theils seine hohe Besoldung (4000 L.), theils eine reiche Heirath verschafft hatte, bestimmte er für Errichtung von Schulen nach seiner Methode in London, Edinburgh, Leith, Glasgow, Aberdeen und Inverneß je 10,000 L. Seiner Vaterstadt St. Andrews aber vermachte er 60,000 L., wovon 10,000 zur moralischen und religiösen Veredlung der Stadt, 50,000 zur Gründung einer Schulanstalt (Madras College) und zur Besoldung der Lehrer verwendet werden sollten. In dieser Anstalt wird von 7 Hauptlehrern und einigen Hülfslehrern Englisch, alte Sprachen

Mathematik, Arithmetik und Buchführung, Schreiben, Zeichnen, Franzöſiſch und Deutſch gelehrt.

Ob B. bei ſeinem Tode noch die Ueberzeugung hatte, die er 30 Jahre früher gegen den Verleger ſeiner Schrift ausſprach, daß in tauſend Jahren die ganze Welt ſeine Methode angenommen haben werde, wiſſen wir nicht; aber ſo viel iſt gewiß, daß ſeine und Lancaſters ſanguiniſche Hoffnungen, die auch von anderen getheilt wurden, nicht in Erfüllung gegangen ſind, auch keine Ausſicht auf Erfüllung haben. Noch im Jahre 1822 hat ſich H. Zſchokke (Umriß von der Verbreitung des gegenſeitigen Unterrichts in den Volksſchulen der fünf Welttheile) dahin ausgeſprochen: „Bell's Erfindung muß als Wohlthat des menſchlichen Geſchlechtes geehrt werden, und allem faden Geſchwätze unwiſſender Schriftſteller zum Trotz wird der wechſelſeitige Unterricht von Jahr zu Jahr unter den Völkern gemeiner. Der innere Werth derſelben, durch Erfahrungen entſchieden, führt für ſich das Wort. Er bereitet der Menſchheit durch Veredlung der unterſten und verwahrloſetſten und zahlreichſten Volksclaſſe eine neue Geſtaltung vor.“ Ferner: „das leichte, ſichere und wohlfeile Mittel der allgemeineren Volksbildung durch den gegenſeitigen Unterricht wird — daran zweifle niemand — in wenigen Jahrzehenden bei den meiſten Völkern gebraucht ſein.“ Dagegen ſchreibt drei Jahrzehende ſpäter ein deutſcher Gelehrter, der England beſucht hat (Dr. L. Wieſe, deutſche Briefe über engl. Erziehung, nebſt einem Anhange über belg. Schulen, S. 165 f.): „die Methode des gegenſeitigen Unterrichtes wird jetzt in England nicht mehr überſchätzt; ſie ſcheint nur noch als Nothbehelf beibehalten zu werden, und was mir ein Mitglied der British and foreign school society über die Leiſtungen ihrer Normalſchule zu London ſagte, ließ unter der Maſſe der Kinder nur noch das Nothdürftigſte erwarten, wenn auch einige ſich auszeichneten.“ Und ein Schriftſteller von noch neuerem Datum (Dr. J. A. Voigt, Mittheilungen über das Unterrichtsweſen Englands und Schottlands, S. 215) berichtet von dem durch Bell 1832 geſtifteten Madras College in St. Andrews, daß daſelbſt die Methode ihres Stifters „bis auf ſchwache Ueberreſte in den Elementarclaſſen abgeſchafft ſei, was man weder in Edinburgh noch anderwärts wußte.“ Es wird alſo wohl dabei bleiben, daß dieſe Schuleinrichtung, der Noth entſproſſen, auch nur da Glück machen wird, wo die Noth vorhanden iſt, beſtehe die Noth im Mangel an gebildeten Lehrern oder an hinreichenden Geldmitteln, oder an der für eine mehr als bloß mechaniſche Erlernung der gewöhnlichſten Schulfertigkeiten erforderlichen Zeit. Wo an keinem dieſer Erforderniſſe des Schulunterrichtes entſchieden Mangel iſt, da wird man wohl aus der Bell-Lancaſter'ſchen Erfindung für den öffentlichen Unterricht einiges lernen, aber nimmermehr mit einer noch ſo treuen Copie einer Bell'ſchen oder Lancaſter'ſchen Schule ſich befriedigen können (vgl. jedoch d. Art. wechſelſeitiger Unterricht und Helferſyſtem).

Außer den ſchon genannten Schriften der Erfinder ſelbſt, wozu wir noch Bell's Schrift fügen: Instructions for conducting schools through the agency of the scholars themselves (6 Edit. 1817), enthält folgendes Werk die vollſtändigſte, am meiſten objectiv gehaltene Darſtellung beider Syſteme und der Geſchichte ihrer Erfindung, Ausbildung und Ausbreitung bis zum Jahr 1817: Joſeph Hamel, der gegenſeitige Unterricht; Geſchichte ſeiner Einführung und Ausbreitung durch Dr. A. Bell, J. Lancaſter u. a. Mit 12 Kupfern und den Bildniſſen von Bell und Lancaſter. Von Schriften deutſcher Pädagogen führen wir an: B. C. L. Natorp, Andreas Bell und Joſeph Lancaſter, Bemerkungen über die von ihnen eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart, und D. W. Harniſch: ausführliche Darſtellung und Beurtheilung des Bell Lancaſter'ſchen Schulweſens in England und Frankreich. **G. A. Riecke.**

Belohnung im pädagogiſchen Sinne iſt die von dem Erzieher dem Wohlverhalten des Zöglings gegebene künſtliche Folge, im Unterſchied von den natürlichen, ſich von ſelbſt ergebenden, und ihr Zweck iſt, den Zögling zur Erfüllung ſeiner Pflicht zu ermuntern. Die Belohnung ſtellt ſich daher unter den Geſichtspunct derjenigen Triebfedern des Handelns, welche die Moral nicht als reine gelten zu laſſen pflegt,

obwohl die Praxis sie anzuwenden wenig Bedenken trägt, und wenn man die Lehrbücher der Pädagogik befragt, so findet man nicht selten, daß sie jener Triebfeder das Wort nur schüchtern reden, während die Pädagogen selbst in ihrer Eigenschaft als Väter von ihr doch thatsächlich Gebrauch machen, so daß wir gestehen müßen, Belohnungen gehören zu denjenigen Erziehungsmitteln, welche zwar verwendet, aber in der Regel nur mit halbem wissenschaftlichem Gewissen verwendet werden; — nicht der einzige Ort, da pädagogisches Schreiben und Handeln auseinandergehen, jenes auf hohem Fuß über den Wolken schreitend und dieses bescheidentlich auf dem gewöhnlichen Erdboden wandelnd.

Vielleicht gelingt es, sich durch Beispiele zu orientiren und das pädagogisch Erlaubte von dem Unerlaubten zu sondern. Wenn die Mutter ihr Kind, welches das Gehen zu lernen anfängt, in die eine Ecke des Zimmers stellt und sich selbst in die andere und sie zeigt ihm den Apfel als Preis seines Kommens zu ihr, so ist dies ohne Zweifel eine ganz erlaubte Belohnung; oder wenn das Kind krank ist und soll bittere Arznei schlucken, und sie macht es durch Vorzeigen eines Spielzeugs oder eines Stückchens Zucker dazu bereit, so wird man auch dies nicht für bedenklich ansehen, denn solche Belohnungen wirken als natürliches Gegengewicht, dort gegen die natürliche Angst, hier gegen den natürlichen Abscheu; es sind Diversionen, welche dem sinnlichen Trieb gemacht werden (wie Göthe's Mutter die Gespensterfurcht ihrer Kinder durch Pfirsiche heilt und sie so zum Alleinschlafen bringt, s. Wahrheit und Dichtung). Wenn aber das Kind aus Eigensinn hier nicht schlucken, dort nicht gehen will und die Mutter sucht diese Untugend durch Versprechen und Geschenke zu überwinden, so handelt sie wider ein gesundes Erziehungssystem, denn sie bekämpft eine Untugend — Eigensinn durch eine andere — Eigennutz und sie kauft dem Kinde etwas ab, was es entweder freiwillig zu leisten oder was man ihm, wenn es nicht will, abzuzwingen hat — den Gehorsam. Ein anderes Beispiel: ein Knabe hat sein Pensum gelernt und die Freistunde hat geschlagen, der Vater aber will ihn zu einer Verrichtung verwenden, durch die er vom Spiel mit den Kameraden abgehalten wird, und diese Entbehrung erleichtert er ihm durch ein kleines Geschenk oder Versprechen. Auch in diesem Fall wird nicht unpädagogisch gehandelt, so lange es sich nämlich nur davon handelt, Trieb gegen Trieb zu setzen; sobald aber der Knabe Unwillen und Widerspenstigkeit zeigt, darf man ihm zur Ueberwindung derselben keine Prämie aussetzen, denn dies hieße den Gehorsam erkaufen, was ein innerer Widerspruch ist, es hieße „statt im Sturm die Festung zu nehmen, durch Bestechung von innen die Thore sich öffnen lassen wollen" (Palmer, Pädagogik S. 316, vgl. S. 155). Ferner: ein Schüler lernt schwer, so können Belohnungen ein ganz erlaubter Antrieb zur Ueberwindung der natürlichen Trägheit seines Denkvermögens werden, während es nicht gerechtfertigt ist, die Faulheit des Willens durch Aussicht auf Prämien heilen zu wollen, denn diese ist durch Zwang und Strafe zu bekriegen. Indessen darf man nicht vergessen, daß sich nicht selten, zumal in dem frühesten Lebensalter und in den Entwicklungsperioden des Zahnens, sowie bei schnellem Wachsthum oder bei Verirrungen des plastischen Triebes in Skropheln u. dgl. die Misstimmungen der leiblichen Natur in den Willen reflectiren, und daß, von so heilsamem Einfluß selbst hier zuweilen das strenge Wort und das energische Auftreten des Erziehers sich zeigt, indem es manchmal wie ein frischer Morgenwind die Nebel über der Seele zerreißt, gleichwohl auch oft ein milderes Verfahren indicirt ist, um der natürlichen Widerwärtigkeit oder Erschlaffung eine Diversion zu machen, in welchem Falle z. B. Belohnungen unter Umständen als Arzneimittel angewendet werden können, nur daß die Arznei nicht zur täglichen Nahrung werde, denn solches verderbt die Constitution des Patienten und hört zuletzt gar auf, die beabsichtigte Wirkung zu äußern.

Während nun aber im früheren Kindesalter die Belohnung für eine einzelne Handlung des Wohlverhaltens ganz wohl gerechtfertigt sein kann, paßt solche seltener gegen-

über dem herangewachſenen Zögling, ſondern hier tritt ſie pädagogiſch richtig in der Regel nur noch für eine Reihe ſolcher Handlungen, für den guten Habitus im Ganzen auf. Es mag am Sonntag es zu genießen bekommen, wer die Woche hindurch fleißig und geſittet war, oder in den Ferien, wer ein Semeſter lang ſich Mühe gegeben hatte, aber einem zwölfjährigen Knaben noch für jedes Hinaufkommen in ſeiner Schule oder für jedes gute Zeugnis, das er ſich erworben hat, eine beſondere Belohnung geben, iſt ſicher nicht gut und vollends alles und jedes, was er recht oder dem Erzieher zu Gefallen thut, Zug um Zug beſonders belohnen, iſt verkehrt, denn es bringt ihn gleichſam in ein Contractverhältnis, in deſſen Folge er nichts mehr thun wird ohne zu fragen, was ihm dafür werde (Baur, Grundzüge 2. Aufl. S. 251; Bormann, Vorträge über Erziehung und Unterricht; Waitz, allgem. Pädagogik S. 183); es erzeugt in ihm die Vorſtellung von Dienſtleiſtungen, die ihm bezahlt werden müßen, und macht ihn alſo lohnſüchtig, während das Weſen der Belohnung vielmehr darin beſteht, weniger den Dienſt als das Verdienſt, weniger die That und deren Erfolg an ſich als die Motive derſelben zu honoriren.

Ueberhaupt mit dem Herauswachſen des geiſtigen Lebens aus der Region der ſinnlichen Triebe und der unmittelbaren Eindrücke des Moments, mit dem Erwachen der ſittlichen Reflexion müßen auch die Belohnungen eine andere Geſtalt annehmen. Gegenüber dem kleinen Kinde handelte es ſich davon, in dem ſinnlichen Trieb nach dem Angenehmen einen Bundesgenoſſen des elterlichen Anſpruchs an ſein einzelnes Verhalten zu gewinnen; die Belohnungen, welche dem der Kindheit Entwachſenden geboten werden, haben ſich an geiſtigere und dauerhaftere Triebe zu wenden. Hier mit Schleckwaaren ankommen wollen, oder mit bedeutungsloſem Spielzeug, oder bei Mädchen mit Putzſachen, hieße die Seele auf der niederen Lebensſtufe mit Gewalt zurückhalten, ſondern was gegeben wird, muß eine höhere Bedeutung haben — ein Spiel, das zugleich eine Kraft übt, ein Buch, oder die Erlaubnis, etwas erwünſchtes: Muſik, Zeichnen, Malen ꝛc. zu lernen, eine Reiſe zu machen, alſo daß in der Belohnung ſelbſt wiederum ein Anlaß zu weiterer Entwicklung der Anlagen und zur Bethätigung geiſtigen Strebens liegt. — Hier ſei auch bemerkt, wie die Sitte, an Geburtstagen und an Weihnachten die Kinder zu beſchenken, dazu mithilft, die mit dem Reichen von Belohnungen verbundene Gefahr der Lohnſucht zu verringern, inſofern dabei auch dasjenige, was mit Rückſicht auf Wohlverhalten gegeben wird, als unmittelbarer Ausfluß des elterlichen Wohlwollens zur Erſcheinung kommt, daher es zumal gegenüber von den Herangewachſenen recht wohlgethan ſein wird, wenn die Eltern den Drang, ihre Freude an dem Benehmen der Kinder zu bezeugen, zurückhalten und für ſolche Gelegenheit aufſparen, da derſelbe ſich am unbedenklichſten äußern kann.

Fragt man aber weiter nach der Proportion von Wohlverhalten und Belohnung, ſo muß gerade hier der weſentliche Unterſchied zwiſchen Lohn und Belohnung einleuchtend werden; denn jener richtet ſich nach der Größe und dem Werth der Dienſte, dieſe aber iſt im Grunde nur eine Symboliſirung des elterlichen Wohlgefallens an dem Verhalten des Kindes, und es kommt nicht auf den materiellen Werth derſelben, ſondern eben auf dasjenige an, was ſie bedeutet. Unvermögliche Eltern können ein wohlgeartetes Kind ebenſo gut belohnen als die reichſten; ja wenn ſich das elterliche Wohlgefallen in allzureichen Gaben darſtellt, ſo ſtellt es vielmehr ſich ſelbſt in den Schatten und der Zögling vergißt das Geben und deſſen Sinn über der Gabe. Was Pädagogen, von abſtracten Maximen ausgehend, zuweilen als abſolute Regel, nach welcher von Anfang an bei der Erziehung gehandelt werden ſoll, aufſtellen, das müßen wir wenigſtens als an den Schluß des Erziehungswerks gehörig erkennen, daß der Zögling in der einfachen Aeußerung des elterlichen Wohlgefallens, durch Wort oder Blick ſich völlig und ohne auf weitere handgreifliche Zeichen zu warten, belohnt ſehen gelernt habe — eine Bundesgenoſſenſchaft zwiſchen Erzieher und Zögling in der innerſten Region des Gewiſſens. Offenbar, um alſo belohnen zu können, muß der Erzieher ſelbſt ein Erzogener d. h.

ein Mensch sein, an dem der Zögling mit Respect hinaufsieht, an dessen festem Wesen sich die Zweige seines sich entfaltenden innern Lebens sich hinaufranken können. Was die Gereiften an den Werdenden erziehend zu leisten haben, das macht sich allein weder mit Strafen, die zuweilen gewitterartig hereinbrechen, noch mit einem zeitweiligen Regenguß von Belohnungen ab, sondern daß durch sie ein weckendes und belebendes Sonnenlicht leuchtet, danach sich die Seelenpflanze zum Wachsthum streckt; und daher kommt es zuletzt nur darauf an, daß der Erzieher selbst etwas werth sei und nicht auf den Marktpreis dessen, womit er dem Zögling sein Wohlgefallen kund giebt.

Entsprechend der naturgemäßen Entwicklung des geistigen Lebens haben also die Belohnungen, soweit sie überhaupt zulässig und gerechtfertigt sind, den Weg vom Aeußeren nach dem Inneren, aus der Region der sinnlichen Triebe nach der des Gewissens einzuschlagen. Wir sagen nach der des Gewissens; denn es giebt auch eine scheinbare Vergeistigung in den Aeußerungen des Wohlgefallens an dem Verhalten des Zöglings, da sich jenes zwar nicht mehr in der Darreichung von Süßigkeiten für den Gaumen, dagegen aber in Schmeicheiei, was dem Naschen der Seele Vorschub leistet und ein Leckerbissen für die Eitelkeit ist, kund giebt; dabei meint man, der gemeinen sinnlichen Art enthoben zu sein und nährt in Wahrheit doch nur die fleischliche, egoistische Gesinnung; man sehe zu, ob hier nicht doch die erwachsenen Kinder fort und fort als Puppen behandelt werden, nur daß ihnen jetzt Tugend oder Genius angedichtet wird, anstatt daß früher sie mit Putz und Futter umhängt waren. Vor solchem scheingeistigen Abweg hat man sich eben durch die sittliche Kritik des Gewissens zu bewahren; denn dieses hat nicht bloß Beifall für Wohlverhalten, sondern auch ein scharfes Gesicht für die Mängel. Ja noch weiter, da keine menschliche Handlung sittlich vollkommen ist, so hat sich das Wohlgefallen des Erziehers gegenüber dem Zögling zu hüten, daß es sich nicht in solcher Art kundgebe, welche diesen zum Gefallenhaben an sich selbst (Röm. 15, 1.) verleitet; neben der Anerkennung des relativ Verdienstlichen und Lobenswerthen muß daher auch die Erkenntnis des Mangels an demselben zum Ausdruck kommen und der Zögling fühlen, daß die Belohnungen, welche ihm werden, im Grund doch Gnadensachen und nicht in einem Rechte begründete Folgen seines Benehmens sind. Dies ist freilich bei der Einzelerziehung eher möglich, als bei der Collectiverziehung in einer Anstalt oder in Schulclassen, denn hier haben Belohnung (Prämien) und Bestrafung nach allgemeineren Regeln, und diese haben, um nicht den Verdacht der Parteilichkeit herauszufordern, und weil hier überhaupt nicht so leicht auf das Individuelle im Guten wie im Bösen eingegangen werden kann, nothwendigerweise mehr in einer Art von rechtlicher Ausprägung aufzutreten.

Man kann wohl in dieser Beziehung sagen, es dürfe auf keiner Stufe des Alters so belohnt werden, daß dadurch das Hervortreten des Bewußtseins von der eigenen Mangelhaftigkeit, die Sündenerkenntnis gehemmt würde. Denn so unnatürlich und so gefährlich für die Entwicklung des Wahrheitssinnes es ist, dem Kinde schon zuzumuthen, daß es sich mit einem Apostel Paulus für den vornehmsten Sünder erkläre, weil solche Verfrühungen dessen, was mit Aufrichtigkeit erst nach einer längern Reihe von Erfahrungen und Kämpfen erkannt werden kann, häufig nur ein gemachtes Sündenbewußtsein und eine Demuth, welche sich auf geläufige Redensarten beschränkt, hervorbringen, so muß gleichwohl von frühe an der Erkenntnis der eigenen Unvollkommenheit der Weg geöffnet werden, es dürfen Lohn und Lob zwar Freude, aber niemals Selbstzufriedenheit im Zögling hervorrufen, eine Freude über sein *Werden*, nicht eine Zufriedenheit mit seinem *Sein*. — Die Absicht der Willenserziehung, soweit diese überhaupt in dem Vermögen eines menschlichen Erziehers liegt, ist darauf gerichtet, den Zögling zur Pflichterfüllung zu leiten, Pflicht aber ist das an und für sich und ohne Nebenrücksicht auf etwaige angenehme Folgen Gebotene und ihre Erfüllung führt einestheils den Hauptlohn selbst mit sich, als Befriedigung, dem Gewissen Genüge gethan zu haben, anderntheils führt sie immer tiefer in die Erkenntnis der Pflicht als einer

unendlichen Aufgabe ein und bereitet so dem evangelischen Grundsatz den Weg, daß wer auch alles gethan hätte, doch sich als einen unnützen Knecht zu bekennen habe. Seinen Jüngern, den unter seinem Unterricht Erstarkten, hat der Herr solches Bekenntnis zugemuthet, den Kindlein aber hat er die Hände aufgelegt und hat sie gesegnet und geherzt; zwischen diesem seinem Thun an den Kleinen und jenem an den Großen liegen die Stufen, welche die Erziehung allmählich hinanzusteigen hat, um als Resultat ein von allem egoistischen Interesse und Selbstgefallen freigewordenes pflichtgetreues Handeln zu erzielen.

Im Einzelnen die rechte Art des Belohnens zu treffen, ist Sache des Taktes und richtet sich nach der Gemüthsart des Zöglings, sowie nach dem äußeren und inneren Verhältnis zwischen ihm und dem Erzieher; man darf ein feineres Gemüth nicht gleich behandeln wie eine derbe Natur; Vater, Mutter, Lehrer, Hofmeister — Belohnen wie Strafen erfordert bei jedem eine eigene Tonart, aber die Generalregel hat überall dieselbe zu sein, daß man bei der Einfügung solcher an sich erlaubten und natürlichen Triebfedern in das Erziehungsgeschäft den Willen ermuntere, aber nicht erkaufe, daß die Zeichen des Wohlgefallens, welches sich in Belohnungen kund giebt, den Zögling nicht zum Gefallenhaben an sich selbst verleiten, und daß der Entwicklung zur wahrhaftigen Seibsterkenntnis und zur selbstlosen Demuth gegenüber von Gott nicht entgegengearbeitet werde. Es ist in dieser Beziehung schließlich noch dieses zu bemerken, daß die Schrift zwar den frommen Streitern Lohn und Kronen im Himmel vorhält, aber doch zugleich von den Kämpfen und Leiden dieser Zeit sagt, sie seien nicht werth der Herrlichkeit, die an uns soll offenbaret werden (Röm. 8, 18.). Demnach verschmäht die göttliche Erziehungskunst die Triebfeder des Belohnens nicht, aber indem sie sie anwendet, nimmt sie ihr das egoistische Moment der Einbildung auf eigenes Verdienst durch das evangelische Oxymoron eines Gnadenlohns. **A. Hauber.**

Benedictiner und ihre Verdienste um das Unterrichtswesen. Nicht dem Interesse für Bildung und Wissenschaft, für Unterricht oder Erziehung, sondern lediglich dem während der letzten trüben Jahrhunderte des Alterthums in der katholischen, besonders morgenländischen Kirche mehr und mehr überhandnehmenden Zug zur Weltentsagung und zu einem selbstquälerischen Asketenleben haben Mönchthum und Klosterwesen ihre Entstehung und ungemeine Verbreitung aus ihrer ursprünglichen orientalischen Heimat über den ganzen Boden der katholischen Christenheit zu verdanken. Aber wie die christliche Kirche selbst die Reste des antiken Culturlebens, das sie mitzerstören half, sich aneignete und das Erbe der abgelebten alten Culturvölker der neuen Menschheit mütterlich sorgsam überlieferte: so ist auch das halbklerikale Institut des Mönchthums, das im 4. und 5. Jahrhundert zum Theil mit vandalischer Rohheit an den verhaßten Trümmern des Heidenthums sich vergriffen hatte, nachmals in den Zeiten des Uebergangs aus der antiken in die mittelalterlich-christliche Culturperiode eines der thätigsten und wohlthätigsten Werkzeuge geworden zu Bewahrung und Ueberlieferung antiker Bildung und Bildungsmittel, zur Pflanzung und Pflegung neuer christlich-mittelalterlicher Frömmigkeit, Sitte und Geistesbildung, — eine einfluß- und segensreiche Erziehungsanstalt nicht bloß für einzelne Mönche und Kleriker, Gelehrte oder Priester, sondern, mittelbar wenigstens, für ganze Völker, für die ganze mittelalterlich-europäische Menschheit.

Um aber diese pädagogisch-didaktische Aufgabe an den jugendlichen Völkern der christlichen Weltperiode erfüllen zu können, mußte das Mönchthum selbst zuvor etwas wesentlich anderes geworden sein als in der Periode seiner Entstehung. Der Hang zur Weltentsagung hatte die ersten Mönche nach dem Vorbild eines heiligen Antonius in die Wüste geführt zu einem einsiedlerischen Leben der Verleugnung, des Gebets und der Betrachtung; das Bedürfnis der Gemeinschaft führte die Anachoreten in Vereine — coenobia, monasteria, claustra, μάνδραι — zusammen; das gemeinsame Zusammenleben erforderte eine feste Ordnung, Kanones oder Regeln. Solcher Mönchsregeln gab

es im Orient mancherlei; die Grundbestimmungen waren so ziemlich überall dieselben: unbedingter Gehorsam gegen den Vorsteher oder Abt, Verzicht auf jeden eigenen Willen und Besitz, Fleischesertödtung durch allerlei Selbstpeinigungen oder Entsagungen, Beschäftigung mit frommen Uebungen und leichter Handarbeit. Bildungssitze oder Erziehungsanstalten sind die Klöster ursprünglich und principiell nicht gewesen; sie sind es aber mit dem Verfall der alten Bildung und Bildungsanstalten und mit dem erwachenden Bedürfnis christlichen Unterrichts und christlicher Erziehung allmählich und zum Theil schon lange vor der Einführung der Benedictinerregel geworden. So empfiehlt schon Basilius von Cäsarea in seiner Regel unter Berufung auf Marci 10, 14. die Aufnahme von Kindern in die Klöster zu christlicher Erziehung und Unterweisung; Männer wie Hieronymus, Cassian, Cäsarius von Arles und andere verbanden wissenschaftliche und literarische Beschäftigung mit klösterlicher Askese. Die Klöster des südlichen Galliens, z. B. Lerinum wurden zu geistlichen Seminarien, aus welchen im 5. und 6. Jahrhundert namhafte Schriftsteller und Kirchenmänner hervorgiengen; und ebenso waren jene altbritischen, schottischen und irischen Klöster, von denen die Christianisirung Deutschlands großentheils ausgieng, alte Sitze einfältiger christlicher Frömmigkeit nicht nur, sondern auch Schulen mannichfacher, theologischer und anderer Bildung und besonders Pflanzschulen der Mission.

So wurde in dem nüchtern praktischen Abendland, wo man an den Sonderbarkeiten und Extravaganzen des morgenländischen Anachoreten- und Stylitenwesens wenig Geschmack gefunden hatte, das Institut des Mönchthums, sobald es durch Empfehlungen der angesehensten Kirchenlehrer Eingang gefunden hatte, alsbald vorherrschend von der praktischen Seite gefaßt und für praktische Zwecke einer christlichen Völkerpädagogik organisirt. Der größte Fortschritt, welcher in der äußeren Organisation des Mönchswesens geschah, und wodurch dieses erst fähig wurde, aus einem bloßen abnormen Auswuchs oder einer nutzlosen Secretion des kirchlichen und socialen Lebens zu einem wichtigen Organ und Factor desselben zu werden, war die Herstellung einer einheitlichen, alle die zahlreichen von einander unabhängigen Mönchsvereine oder Klöster zur Einheit einer Mönchsfamilie zusammenfassenden, die Forderungen der Askese mit den Bedürfnissen des praktischen Lebens versöhnenden gemeinsamen Haus- und Lebensordnung oder Regel, und ebendamit die Einordnung des bisher in ungeordneter Mannichfaltigkeit neben der Kirche stehenden Asketenvolks in den fester sich schließenden hierarchischen Organismus. Dieser Schritt, — fast ebenso bedeutungsvoll und epochemachend in der Geschichte des Mönchthums, wie einst die Vereinigung der Anachoreten in Cönobien durch Pachomius, — geschah in der ja auch sonst durchweg auf hierarchische Organisation und Centralisation gerichteten abendländisch-römischen Kirche zu einer Zeit, als eben unter den Stürmen der Völkerwanderung Zerrüttung und Rohheit auch über Mönchthum und Klerus des Abendlandes hereinzubrechen drohte, durch einen Mann, der persönlich weit eher zum einsamen Wüstenheiligen als zum schöpferischen Ordensstifter geboren schien, dem aber Frömmigkeit und sittlicher Ernst, praktischer Takt und Besonnenheit, organisatorisches Talent und vor Allem völlige Hingabe an seinen Lebensberuf nicht abzusprechen ist — durch Benedictus von Nursia, den „Patriarchen des abendländischen Mönchthums".

Geboren zu Nursia (Norcia) in Umbrien um 480, vorgebildet nicht sowohl in der Schule zu Rom, der er aus Abscheu über die dort herrschende Sittenlosigkeit bald entlief, als vielmehr in einer Felsschlucht bei Subiaco, wo er jahrelang als Einsiedler ein Leben einsamer Contemplation und unmenschlich-strenger Askese führte, von den Umwohnern als Heiliger angestaunt, zum Abt eines Klosters zu Vicovaro erwählt und durch seine dortigen Erfahrungen mit der Entartung und Zuchtlosigkeit der damaligen Mönche genugsam bekannt, trat er zuerst 520—27 in 12 von ihm gegründeten kleinen Cönobien bei Subiaco, dann seit 528 in dem berühmten Stammkloster seines Ordens Monte Cassino, das er an der Stelle eines römischen Castrum und eines heidnischen

Apollotempels in Campanien gründete, als Reformator und Organisator des Mönchthums auf, nach den Grundsätzen, die er in seiner 529 aufgesetzten Mönchsregel — Regula S. Benedicti — schriftlich niederlegte. B. starb, nachdem er 14 Jahre lang seinem Kloster Monte Cassino als Abt vorgestanden, 21. März 543. — Hauptquelle für seine Lebensgeschichte, die frühe schon mit einer Menge von Wundererzählungen und andern unhistorischen Elementen ausgestattet wurde, ist Gregor d. Gr. im II. Buch seiner Dialogen (opp. ed. Bened. II, p. 207); aus ihm haben die unzähligen späteren Biographen geschöpft.

Die Auffassung des ganzen Christenthums und vor Allem des mönchischen Lebens ist bei Benedict — ganz entsprechend der römisch-kirchlichen Anschauungsweise, wie sie uns z. B. bei einem Gregor d. Gr. oder später bei Bonifacius entgegentritt — eine wesentlich gesetzlich-pädagogische. Das Mönchthum ist ihm eine Gehorsams- und Tugendschule, oder wie er selbst in der Vorrede seiner Regel es ausspricht, eine Schule des Dienstes des Herrn, wo es gilt, von der Trägheit des Ungehorsams gegen Gott zur Arbeit des Gehorsams zurückzukehren, die strengste Unterwerfung unter das Gesetz des Herrn zu lernen, den eigenen Willen aufzugeben, um Christo zu dienen. Gehorsam, Schweigsamkeit, Demuth sind die drei Haupttugenden, welche B. empfiehlt: die letztere besonders ist es, durch welche der Mönch von Stufe zu Stufe zum Himmel emporsteigt. Wie B. persönlich weder ein Gelehrter noch ein Freund von Wissenschaft und Bildung war, so hält sich auch seine Regel ganz innerhalb des Gebiets mönchischer Askese, und bietet für die spätere pädagogisch-literarische Bedeutung des Ordens nur eben die Anknüpfungspuncte. Erziehung des Willens zur Willenlosigkeit, nicht Bildung des Geistes oder Erhebung des Menschen zu der freimachenden Erkenntnis der Wahrheit ist, wenn man diesen Ausdruck hier brauchen darf, das Erziehungsideal, das ihm vorschwebt.

Im Wesentlichen an ältere Regeln sich anschließend, aber vor diesen sich auszeichnend theils durch Vollständigkeit und Consequenz, theils durch größere Milde, praktischen Takt und kluge Accommodation an die Verhältnisse des Abendlandes schreibt die Benedictinerregel vor: beständige Clausur, gemeinschaftliches Leben ohne persönliches Eigenthum, ein Leben der Entsagung, der Armuth und Keuschheit, unbedingten Gehorsam gegen die Oberen bis an die Grenze des Unmöglichen, besonders aber — und eben hier ist der Ausgangspunct für die ganze spätere einfluß- und segensreiche Wirksamkeit des Ordens — ununterbrochene Beschäftigung, die nach genauer Stundeneintheilung wechselt zwischen Andachtsübungen, nützlicher Handarbeit und dem Lesen erbaulicher Bücher. Denn „otiositas inimica est animae; et ideo certis temporibus occupari debent fratres in labore manuum, certis iterum horis in lectione divina;“ und „nur das sind rechte Mönche, die von ihrer Handarbeit leben“ (cap. 48). Täglich sollen etwa 6—7 Stunden mit Arbeit, 3 Stunden mit Lesen zugebracht werden; besonders der Sonntag soll der lectio gewidmet sein; in der Fastenzeit erhält jeder ein Buch aus der Bibliothek, das er durchzulesen hat. Neben dieser Verpflichtung zur Arbeit und zum Lesen nützlicher Bücher, vor Allem der hl. Schrift, sind es noch zwei weitere Bestimmungen, welche zu pädagogischer und wissenschaftlicher Thätigkeit Anlaß gaben: die Anordnung (cap. 62), daß der Abt Würdige auswählen und zu Priestern bilden und weihen lassen sollte, da um der strengen Clausur willen jedes Kloster seine eigene Kirche und seine aus der Mitte des Klosters gewählten Priester haben sollte, — sowie die Bestimmung über Aufnahme von Oblaten, d. h. von Kindern, die von den Eltern dem Kloster geschenkt und hier unter einem eigenen magister noviciorum bis zum verständigen Alter erzogen wurden (cap. 59. 63. 70). Schon Benedict soll sich der mönchischen Erziehung zahlreicher Knaben und Jünglinge, welche von ihren Eltern ihm zugeführt wurden, mit besonderem Eifer gewidmet haben; und bezeichnend für die spätere Bedeutung des Ordens auf dem Gebiete des Schulwesens ist es, daß die Legende ihm eine Schwester Scholastica giebt, die angebliche Gründerin und Patronin des weiblichen Benedictinerordens. — Die Aufnahme der Oblaten führte zur Errichtung von

Klosterschulen, die bald mit den bischöflichen Kathedralschulen wetteiferten oder vereinigt wurden, und die um so mehr Bedürfnis waren, je mehr es, zumal außerhalb Italiens, an Bildungsanstalten für Kleriker und Laien gebrach. Das Gebot des Lesens erbaulicher Bücher erforderte die Anlegung von Klosterbibliotheken und deren Vermehrung durch fleißiges Abschreiben von Manuscripten, was dann neben dem Ackerbau eine der gewöhnlichsten Beschäftigungen der Mönche wurde.

Durch solche praktische Bedürfnisse, wie durch den Einfluß einzelner Männer, z. B. eines Cassiodor, der in seinem Kloster Vivarese wissenschaftliche Beschäftigungen unter den Mönchen einführte und dazu in seinen Schriften aufforderte, und durch den rühmlichen Vorgang älterer Klöster, wie z. B. der südgallischen zu Massilia, Lerinum, der altbritischen zu Bangor, Jona u. a., die zur Nacheiferung anfeuerten und mit Büchern und Lehrern aushalfen, ist es dahin gekommen, daß die Gründung Benedicts zu etwas wurde, was sie in ihren Anfängen und nach der Intention des Stifters noch keineswegs war — einer der wichtigsten culturhistorischen Factoren in der Bildungsgeschichte der europäischen Christenheit, ein Werkzeug zur Erhaltung und Verbreitung christlicher wie allgemein wissenschaftlicher Bildung durch Bewahrung und Darreichung der nöthigen Bildungsmittel, durch Bücherabschreiben und Büchersammeln, durch den in den Klosterschulen ertheilten Unterricht, sowie endlich durch die in den Benedictinerklöstern erblühende eigene wissenschaftlich-literarische Thätigkeit, die freilich fortwährend mehr auf Sammlung und Bewahrung der überkommenen Wissensschätze gerichtet blieb, als auf selbständige Fortbildung oder Gewinnung neuer Grundlagen.

Von Subiaco und Monte Cassino aus verbreitete sich der Benedictinerorden theils durch seine inneren Vorzüge, theils durch die persönliche Gunst, welche gerade die einflußreichsten Kirchenhäupter, besonders Gregor I. ihm zuwandten, — andere ältere und neue Regeln mehr und mehr verdrängend, — über Italien und Sicilien, dann, angeblich durch Benedicts Schüler Maurus, nach Gallien und Spanien, durch Abt Augustin, den Bekehrer der Angelsachsen und seine Begleiter nach England und über die britischen Inseln. In Deutschland waren jene ersten, von den irischen Glaubensboten gegründeten Klöster, z. B. St. Gallen, ursprünglich keine Benedictinerklöster; aber als im 8. Jahrhundert Bonifacius die fränkisch-deutsche Kirche römisch uniformirte, da wurde auch die Benedictinerregel als das specifisch-römische Mönchthum in allen neugegründeten wie in den älteren deutschen Klöstern eingeführt (so in St. Gallen unter Abt Othmar auf den Wunsch Pipins); und besonders durch Bonifaz wie durch die fränkischen Könige und deutschen Kaiser und ihre Verbindung mit Rom ist das benedictinische Mönchthum zu jahrhundertelanger ausschließlicher Herrschaft in allen Klöstern der abendländischen Christenheit gelangt.

Eben in diese Zeit fällt auch die Periode der glänzendsten Verdienste des Ordens um Ausbreitung des Christenthums und Civilisation der Völker, die Zeit seiner größten culturhistorischen Bedeutung. In der ganzen ersten Hälfte des Mittelalters, von Gregor I. bis ins 12. Jahrhundert, als es galt, nach den Stürmen und Nachwehen der Völkerwanderung Wälder und Geister wieder zu lichten, Boden und Herzen wieder für die Cultur zu gewinnen, und Vorposten der Bildung und des Christenthums mitten in die Barbarei hinein vorzuschieben, — da waren die Benedictinerklöster Burgen gegen Gewaltthat und Frevel, Zufluchtsörter für Wehrlose und Verfolgte, Stätten des Friedens und Musterschulen christlicher Frömmigkeit und Tugend, Missionshäuser und Missionsstationen zur Bekehrung der Völker, aber auch Freistätten der Wissenschaft, Archive der Literatur, Schulen der Jugend, Universitäten für die Gelehrten, Canzleien der Könige, Priesterseminare für die Kirche, Musteranstalten für Ackerbau und Gewerbe, Kunstschulen für Gesang und Musik, für Baukunst und bildende Künste; denn statt des modernen Princips der Theilung der Arbeit und Unterrichtsfächer herrschte in jenen mehr primitiven Bildungszuständen das entgegengesetzte der Verbindung und

des Collectivbetriebs der verſchiedenen Arten und Gegenſtände menſchlichen Lernens und Schaffens.

Wie der Benedictinerorden ſelbſt, ſo verbreitete ſich auch die wiſſenſchaftliche und erziehende Thätigkeit deſſelben vorzugsweiſe von dem Stammland Italien aus in die anderen Länder der Chriſtenheit. Dort, wo auch die wiederholten Barbarenverheerungen und die vielfachen Wechſel der Beherrſcher die überlieferte Bildung und Gelehrſamkeit nicht ganz wegzutilgen, ſondern nur hinter Kloſtermauern zurückzutreiben vermochten, zeichnete ſich das Stammkloſter Monte Caſſino wenigſtens eine zeitlang auch durch wiſſenſchaftliche Leiſtungen, durch eifrige Sammlung von Handſchriften und geſchichtlichen Documenten, ſowie durch bedeutende Gelehrte aus, die darin wirkten oder daraus hervorgiengen (z. B. Paul Warnefried oder Paulus Diaconus, Geſchichtſchreiber, Dichter, Kenner der griechiſchen Sprache † 799, Abt Berthorius, ausgezeichnet in der Medicin, Abt Friedrich u. a.); ferner Bobbio, die Gründung Columbans, wo im 10. Jahrhundert der gelehrte Gerbert als Abt wiſſenſchaftliches Leben förderte, Pompoſa, Claſſe bei Ravenna, die Kloſterſchulen in Rom und Mailand und andere, wenn gleich die Kloſterſchulen in Italien nie zu dem Einfluß auf allgemeine Volksbildung gelangten wie anderwärts und meiſt auf den Unterricht der Oblaten ſich beſchränkten. (Vgl. Gieſebrecht de litt. stud. apud Italos 1845). In England wurde das St. Peters-kloſter zu Canterbury und ſeine Schule ſchon von dem Apoſtel der Angelſachſen, Auguſtin, gegründet und gelangte ſpäter beſonders durch den gelehrten griechiſchen Mönch Theodor von Tarſus und ſeinen Begleiter Hadrian zu hoher wiſſenſchaftlicher Blüte; daneben erhob ſich noch eine Menge von Schulen, die mit Schaaren wißbegieriger Jünglinge ſich füllten und mit den altberühmten ſchottiſchen und iriſchen Klöſtern wetteiferten. Zu beſonderem Ruhm gelangte das von Benedict Biscop 673 gegründete Doppelkloſter Wearmouth und Jarrow, zu deſſen Zierden Beda der Ehrwürdige gehört (ſ. d. Art.), der größte Gelehrte ſeiner Zeit, der gefeierte Lehrer des Occidents († 735), und York, aus deſſen beſonders durch die ausgezeichneten Schulvorſtände Egbert und Aelbert zu hoher Blüte gelangter Kloſterſchule Alcuin hervorgieng. Nach der durch die Normanniſchen Einfälle herbeigeführten Zerſtörung war es dann beſonders Alfred d. Gr., der ſich die Herſtellung alter und Gründung neuer Klöſter und Schulen angelegen ſein ließ. In Frankreich waren es, nach dem Verfall aller gelehrten Bildung im 7. und der erſten Hälfte des 8. Jahrhunderts, neben Karls d. Gr. Hofſchule und den Domſchulen zu Orleans u. a. O. beſonders die Kloſterſchulen zu Tours, wo Alcuin ſeit 796 Gelehrte und Schüler ſammelte und dieſe in Schrifterklärung, alter Literatur, Grammatik, Aſtronomie ꝛc. unterrichtete; Corbie in der Picardie (Corbeia vetus), wo im 9. Jahrhundert ein Paſchaſius Radbertus, Ratramnus u. A. lehrten und ſchrieben, Fleury, das unter ſeinem berühmten Abt Abbo im 10. Jahrhundert gegen 5000 Zöglinge zählte, Clermont, Ferrieres, wo Servatus Lupus im 9. Jahrhundert die Studien förderte, Fontenay, Rheims, Aniane, Marmoutier, Lobbes bei Lüttich, wo im 10. Jahrh. Herizer als Scholaſticus, Abt und Schriftſteller wirkte, und Ratherius von Verona ſeine Bildung erhielt, Bec in der Normandie u. a., die zu verſchiedenen Zeiten als Bildungsſitze und Schulen glänzten. In Deutſchland iſt vor Allem St. Gallen zu nennen, wohin ſchon ſein Stifter Gall aus der iriſchen Kloſterſchule Bangor mancherlei Kenntniſſe und Intereſſe für wiſſenſchaftliche Bildung mitbrachte, und wo dann ſeit dem 8. Jahrh. eine lange Reihe von gelehrten und ſonſt ausgezeichneten Mönchen, Aebten, Schulvorſtehern, Schriftſtellern, Dichtern und Künſtlern blühte, die ihr Kloſter zu einer der erſten Stellen in der Geſchichte der chriſtlichen Kirche und Cultur erhoben. (So um nur einige der berühmteſten St. Galler Schulvorſtände zu nennen: Iſo, Marcell, Notker Balbulus, Ratpert, Reginbert, Salomo, Tuotilo, die 4 Ekkeharde, Notker der Arzt, und der berühmteſte von allen Notker der Großlefzige † 1022). Mit St. Gallen wetteiferte im 9., 10. und 11. Jahrh. in der Pflege jeder Art von Wiſſenſchaft das benachbarte Reichenau,

reicher noch an Gütern als St. Gallen, und faſt eben ſo reich an gelehrten Mönchen, die dort lehrten und lernten: die zwei berühmteſten ſind wohl Walafried Strabo im 9. und Hermann der Lahme im 11. Jahrh. Dieſe zwei alemanniſchen Klöſter werden eine zeitlang noch überſtrahlt von dem heſſiſchen Fulda, der Gründung des Bonifacius, der ſelbſt immer neue Sendungen von Büchern und gelehrten Mönchen aus England dahin kommen ließ: ihre Blütezeit erlebte Fuldas Kloſterſchule unter der Leitung des Hrabanus Maurus, des „erſten deutſchen Schulmanns und Gelehrten," der hier ſelbſt ſeine erſten Studien machte und ſpäter als Schulvorſteher (810), dann als Abt 822—42 hier wirkte (ſ. d. Art.). Außerdem waren in Mitteldeutſchland Fritzlar, von Bonifacius gegründet und bald im Beſitz einer blühenden Schule, Hersfeld, St. Alban in Mainz, St. Matthias und St. Maximin in Trier, Prüm an der Eifel; in Süddeutſchland Lorſch, wo jedoch der große Reichthum dem wiſſenſchaftlichen Eifer bald gefährlich wurde, Weiſſenburg im Elſaß, wo um die Mitte des 9. Jahrh. Otfried, der Verf. des althochdeutſchen Evangelienbuchs, der Kloſterſchule als Magiſter vorſtand, Hirſchau, wohin ſchon ſeine erſten Bewohner wiſſenſchaftlichen Sinn und Beſchäftigung von Fulda aus verpflanzten, und das dann im 11. Jahrh. nach ſeiner Wiederherſtellung von Abt Wilhelm zur höchſten geiſtigen Blüte erhoben wurde, St. Emmeran in Regensburg, St. Peter in Salzburg u. a.; — in Norddeutſchland vor Allem Neu-Corvey, Alt-Corbie's berühmtere Tochter, von wo im 9. Jahrh. durch Ansgar und ſeine Begleiter und Nachfolger die Chriſtianiſirung des Nordens ausgieng, und wo die gleich nach der Gründung geſtiftete, zuerſt von Ansgar geleitete Schule zumal unter den ſächſiſchen Kaiſern zu großer Ausdehnung, Blüte und beſonders auch bibliothekariſchem Reichthum und Ruhm gelangte. Dieſe und viele andere Benedictinerklöſter ſind es, welche durch Pflege der Wiſſenſchaften und Künſte, durch Thätigkeit für Erziehung und Unterricht Lichtpuncte und Heerde der Bildung in größeren oder kleineren Kreiſen wurden. Auch die Benedictinernonnenklöſter, nach der Legende von Benedicts Schweſter, der hl. Scholaſtika gegründet, wahrſcheinlich aber erſt ſpäteren Urſprungs, waren wenigſtens theilweiſe Sitze gelehrter Studien, wie z. B. die hl. Lioba, des Bonifacius Zeitgenoſſin und Verwandte, als Aebtiſſin von Biſchofsheim ſelbſt mit dem Studium der hl. Schrift, der Kirchenväter, des kanoniſchen Rechts ſich beſchäftigte und ihr Kloſter zu einer Pflanzſchule weiblicher Bildung machte, oder wie im ottoniſchen Zeitalter die Benedictinernonne Hroswitha zu Gandersheim ein bekanntes Beiſpiel dafür iſt, daß claſſiſche Bildung und poetiſche Begabung auch in den Mauern deutſcher Frauenklöſter zu finden war.

Werfen wir einen Blick auf die Einrichtung der benedictiniſchen Kloſterſchulen, ſoweit dieſe aus den erhaltenen Nachrichten zu erkennen iſt, ſo war die nächſte Aufgabe derſelben zwar allerdings nur die Erziehung und Heranbildung der Oblaten und Novizen für das klöſterliche Leben; aber bald erweiterte ſich Umfang und Geſichtskreis und es wurden wenigſtens die bedeutenderen Klöſter auch Bildungsſtätten für Weltgeiſtliche, wie denn z. B. Bonifacius bei ſeinen klöſterlichen Anlagen Fulda, Fritzlar, Ordruf dieſen Zweck im Auge hatte. Beſonders aber durch Karls d. Gr. univerſelle Bildungsideen und in Folge ſeiner Erlaſſe, welche die Errichtung von Schulen in allen Klöſtern und Biſchofſitzen anordneten, dehnte ſich der Wirkungskreis der Kloſterſchulen auf den Unterricht und die Erziehung von Jünglingen aller Stände aus, welche für den Dienſt des Staats oder der Kirche ſich ausbilden wollten. Fürſtenkinder und Söhne des Adels, Freie und Kinder von Hörigen, weltliche Kleriker und zukünftige Staatsmänner drängten ſich in großer Zahl insbeſondere zu den berühmten Schulen herbei, ſo daß z. B. in Fulda unter Hrabanus nur der kleinere Theil Aufnahme finden konnte. Gegen den gemeinſamen Unterricht von Mönchen, Klerikern und Laien erhoben ſich bald gewichtige Stimmen (Alcuin); eine Aachener Synode 817 wollte die Kloſterſchulen ausdrücklich auf die zum Mönchsſtand beſtimmten oblati beſchränkt wiſſen (ut schola in monasterio non habeatur nisi eorum qui oblati sunt). Aber das Bildungsbe-

dürfnis und der Bildungstrieb war stärker als solche beschränkte und beschränkende Anordnungen; den disciplinarischen Nachtheil aber, den man vom gemeinschaftlichen Unterricht der verschiedenen Arten von Schülern befürchtete, suchte man dadurch zu beseitigen, daß wenigstens in den größeren Klöstern eine Scheidung stattfand zwischen inneren und äußeren Klosterschulen, scholae interiores und exteriores, scholae claustri und canonicae; doch mag der Unterschied hauptsächlich in der Disciplin bestanden haben. Diese war in beiden Schulen streng: Unart, Unfleiß, Unachtsamkeit auch der adeligen Schüler wurde mit Ruthenstreichen, schwerere Vergehen mit Geißelhieben bestraft. Geleitet wurde der Unterricht in den elementarsten Fächern von einem gewöhnlichen Mönch oder einem Scholasticus; in größeren Klöstern und für höhere Fächer waren gelehrte Mönche und nicht selten Gelehrte vom ersten Rang als magistri angestellt, unter welchen dann wieder andere — seniores genannt — Unterricht ertheilten: so war z. B. in Fulda Hrabanus M. Magister neben einem andern Mönch Samuel, unter ihnen standen 12 seniores; in Corvey sollen in der blühendsten Zeit mehr als 24 Lehrer Unterricht ertheilt haben. Aus den berühmteren Klöstern wurden Lehrer weithin in andere berufen zur Einrichtung oder Leitung von Schulen; oder es wurden Mönche aus einem Kloster auf einige Zeit in andere geschickt, um die dortigen Schuleinrichtungen kennen zu lernen und in das eigene zu übertragen: so schickte Abt Ratger von Fulda den jungen Hrabanus, nachdem er die Diakonatsweihe erhalten, auf ein Jahr zu Alcuin nach Tours, um dann nach dem dortigen Vorbild den Unterricht in Fulda einzurichten; so wurde Abbo von Fleury 985 vom Erzbischof Oswald von York nach England berufen, um dem völlig zerfallenen Unterrichtswesen in den dortigen Klöstern wieder aufzuhelfen; so giengen aus den Schulen zu Fulda, St. Gallen, Reichenau, Corvey, Hirschau u. a. zahlreiche Männer nach allen Seiten hinaus, die dann wieder Gründer und Leiter anderer Klosterschulen wurden. Von einem St. Galler Lehrer Iso wird gerühmt, man habe sich's zur Ehre geschätzt, auch nur eine Stunde sein Zuhörer gewesen zu sein; von einem andern St. Galler Schüler und Lehrer wird berichtet, das Dociren sei ihm so sehr zum Lebensbedürfnis geworden, daß er, zum Bischof von Lüttich erhoben, auf allen seinen Reisen eine Schule und eine Bibliothek als unentbehrliche Reiseeffecten mit sich führte.

Unterrichtsgegenstände waren zunächst als nothwendigste Erfordernisse eines Mönchs: Lesen, Schreiben, Psalmensingen. Männer, die lesen und schreiben konnten, (lectores, scriptores, aber auch viros aliarum artium eruditos) ließ Bonifaz aus England kommen und vertheilte sie in die Klöster, um die Kinder lesen zu lehren. Wie nöthig der Gesangunterricht zumal in den deutschen Klöstern war, geht z. B. aus einer Aeußerung des St. Galler Ekkehard hervor, der das Singen der germanischen Kehlen dem Rasseln von Wagen vergleicht. Neben den französischen Gesangschulen zu Soissons, Metz, Orleans u. a. zeichneten sich besonders auch Fulda, St. Gallen, Reichenau, Corvey, Hirschau durch Pflege des Gesangs und zum Theil auch der Instrumentalmusik aus (wie z. B. in St. Gallen Tuotilo die Söhne des Adels im Saitenspiel unterrichtete). Auf die Schreibekunst und zwar auf kalligraphisches wie orthographisches Schreiben wurde um so größeres Gewicht gelegt, da ja Mönche und Geistliche fast die einzigen Schreiber für die Bedürfnisse der Wissenschaft und des Lebens waren und ihnen jede Art von Aufzeichnungen, Urkundenabfassung, wie die Vermehrung und Erhaltung der Literatur durch Abschreiben oblag. Mit Recht schärfen daher Karls d. Gr. Capitularien pünctliche Erlernung und Uebung dieser Kunst vor Allem ein; einzelne Klöster, wie besonders St. Gallen, wo man am zierlichsten schrieb, und Schreibekünstler wie Sintram in St. Gallen gelangten dadurch zu großem Ruhm. Mittelpunct des wissenschaftlichen Unterrichtes, zumal für Mönche und Kleriker, war oder sollte doch sein das Schriftstudium sammt den dazu erforderlichen Hülfswissenschaften. In diesen Kreis wurden aber auch nach und nach die verschiedensten Kenntnisse und Disciplinen mit hineingezogen oder daran angelehnt: vor Allem Grammatik, d. h. Kenntnis der

lateinischen, zum Theil auch der griechischen Sprache (Mönche, welche diese verstanden, hießen in den Klöstern griechische Brüder, fratres Ellinici). Das Lateinische war nicht bloß ausschließliche Unterrichts-, sondern auch fast alleinige Conversationssprache: als Ekkehard II. in St. Gallen Schulvorstand war, wagte außer den kleinsten Knaben niemand ein anderes Wort als Latein zu sprechen. Daran schloß sich die Lectüre classischer Schriftsteller und Dichter, namentlich des Cicero, Sallust, Virgil, Ovid, Lucan u. a.; das Lesen der Dichter führte zu der vielgeübten und hochgeschätzten Kunst des Versemachens, und durch die Nachahmung classischer Muster bildete sich der eigene dichterische Sinn und Geschmack in den verschiedensten Richtungen (Walafried Strabo, Salomo III., Hermann der Lahme und viele andere ihrer Klosterbrüder in Reichenau und St. Gallen glänzten als Dichter, Hroswitha dichtete heilige Komödien nach terenzischem Vorbild, die St. Galler Mönche Notker Balbulus, Ratpert, Tuotilo und ihre Schüler wurden durch ihre Sequenzen Hauptbeförderer des Kirchengesangs und der kirchlichen Liederdichtung). Andere Sprachen wie z. B. die hebräische und arabische waren nicht Unterrichtsfächer, sondern nur seltene Gegenstände des Lernens und Wissens bei einzelnen hervorragenden Geistern. Wie viel aber trotz der Verachtung der gelehrten Mönche gegen die ungefüge und barbarische Sprache des Volks dennoch für diese in deutschen Klöstern, vor Allem St. Gallen, geschehen ist, durch Sammlung und Aufzeichnung deutscher Wörter, Lieder, Glaubens-, Gebets- und Beichtformeln, durch Uebersetzungen aus der und in die deutsche Sprache, ja durch vereinzelte Versuche, christliche Stoffe, besonders die evangelische Geschichte in der Mundart des Volks zu bearbeiten, ist aus der Geschichte der deutschen Sprache und Literatur genugsam bekannt. — An den sprachlichen Unterricht oder die Grammatik, welche unter den Lehrfächern der Klosterschulen nach der althergebrachten Eintheilung der Wissenschaft in die septem artes oder das trivium et quadrivium vorn anstand, schloßen sich zunächst Rhetorik und Dialektik an. Durch den eifrigen Betrieb der letzteren, wie wir ihn seit dem 10. Jahrh., nicht ohne Einfluß eingewanderter irländischer Lehrer (Scoti), in den Klosterschulen besonders Frankreichs finden, bereitet sich die scholastische Philosophie und Theologie des Mittelalters vor; auch Nonnen ließen sich in der Dialektik unterrichten. Auch die mathematischen und realistischen Wissenschaften, Arithmetik, Geometrie und Feldmeßkunst, Astronomie, Geographie, Naturkunde und Medicin waren Gegenstände des Unterrichts in den Klosterschulen, und mehr noch der literarischen Bearbeitung von Seiten einzelner Gelehrten: so waren z. B. in St. Gallen Iso und Notker der Arzt, in Reichenau Walafried Strabo durch naturkundliche und medicinische Kenntnisse berühmt, in Mathematik und Astronomie, wie fast in allen Wissenschaften war Hermann der Lahme erfahren, die naturwissenschaftlichen, mathematischen wie philosophischen Kenntnisse eines Abt Wilhelm von Hirschau werden von den Zeitgenossen gerühmt und durch die ihm zugeschriebene Schrift philosophia Wilhelmi magistri bezeugt; die erste Hochschule der Medicin zu Salerno wurde von einem Schüler von Monte Cassino gegründet. Von theologischen Fächern waren es besonders Schrifterklärung (um die z. B. Hrabanus M., sein Freund Haymo von Halberstadt, Schulrector zu Fulda und Hersfeld, später Bischof, ferner Christian Druthmar, ein Schüler von Corbie, vor Allem aber Walafried Strabo in Reichenau durch seine im ganzen Mittelalter berühmte glossa ordinaria sich Verdienste erwarb), Kenntnis der Kirchengesetze und der nothwendigsten Stücke des Kirchendienstes, aber auch patristische, dogmatische, ethische Studien, wozu die künftigen Kleriker Anleitung erhielten. Weniger Unterrichtsgegenstand, aber ein Hauptfeld der literarischen Thätigkeit der Benedictiner und dasjenige Gebiet, worauf sie wohl das Meiste und Größeste geleistet haben, ist das der Geschichtschreibung: durch ihre Annalen und Chroniken, Biographieen und Nekrologieen, ihre Schenkungsbücher und Urkundensammlungen sind die Benedictiner für alle Völker des neueren Europa geworden, was Herodot für die Griechen — die Väter der Geschichte, „ohne deren Aufzeichnungen wir von unsrer eigenen Geschichte so wenig wüßten

als neugeborene Kinder." — Einen interessanten Ueberblick über den Stand der klösterlichen Bildung am Schluß des 9. Jahrh. giebt uns das encyklopädische Wörterbuch, das gewöhnlich dem Abt Salomo III. von St. Gallen zugeschrieben wird (glossae Salomonis), sowie die Schriften eines Beda, Alcuin, Hrabanus Maurus, Hermannus Contractus u. a. Diese aus dem Schoos der Klöster selbst hervorgegangenen Werke und ebenso die Bruchstücke von Bücherverzeichnissen, die wir über einige der bedeutenderen Klosterbibliotheken besitzen, geben Zeugnis, daß die Klöster der fleißigen und gelehrten Benedictiner in den Blütezeiten des Ordens in der That waren, wie sie selbst sie gerne nannten — monasteria studiorum, und daß zu jener Zeit der alte Grundsatz des Ordens Wahrheit war: Ex scholis omnis nostra salus, omnis gloria, omnis felicitas, divitiae omnes ac ordinis splendor constansque stabilitas.

Nur freilich eben an der Stabilität dieser Bestrebungen fehlte es. Wie ihrem ursprünglichen geistlichen Berufe, Muster christlicher Frömmigkeit und Tugend zu sein, so blieben die Benedictiner auch ihrer wissenschaftlich pädagogischen Aufgabe keineswegs für die Dauer treu. Was sich im ganzen Verlauf der Kirchengeschichte bei allen geistlichen Orden als stehende Erscheinung wiederholt, daß Blüte und Verfall, Verfall und Reformversuche sich in schnellem Wechsel und einförmiger Wiederholung folgen, — das bildet auch so ziemlich den Inhalt der Geschichte des Benedictinerordens, wie fast jedes einzelnen Klosters: — nach einer Zeit innerlicher und äußerlicher Blüte rascher Verfall des geistlichen und geistigen Lebens, der Zucht und des Wohlstands, herbeigeführt durch Sünden intra et extra muros, durch störende Einwirkungen weltlicher Gewalt, besonders durch misbräuchliche Verschenkung der Klostereinkünfte an Laienäbte und Commendaturäbte, dann aber auch innere Entartung, besonders in Folge des steigenden Reichthums und Wohllebens, Verachtung der Regel, und Hand in Hand damit meist auch die oblivio litterarum, die Abnahme wissenschaftlichen Interesses und geistiger Thätigkeit, Verfall der Schulen, Verschleuderung der Bücherschätze u. dgl.; aus Tugendschulen wurden vielfach Lasterſitze, aus Stätten der Entsagung reiche, von weltlichem Leben, von Jagd- und Kriegslärm rauschende Herrenschlösser, und die Seelenfeindin otiositas, vor welcher der Stifter so ernstlich warnt, wurde in vielen der nach ihm sich nennenden Klöster nur allzusehr heimisch. Solchen Entartungen abzuhelfen, werden bald von der staatlichen oder bischöflichen und päpstlichen Obergewalt, bald vom Orden selbst, von einzelnen Aebten und Conventen Reformationen versucht, die bald einfache Rückkehr zur ursprünglichen Regel, bald neue zeitgemäße Modificationen oder Schärfungen bezwecken, und die — soweit sie überhaupt Erfolg haben — theils bloß zu Verbesserungen oder Neuerungen innerhalb des Ordens, theils aber — besonders seit dem Neuerwachen eines schwärmerischen Asketengeistes seit dem Ende des 10. Jahrhunderts — zu Abzweigungen von dem bisherigen gemeinsamen Stamm und zur Bildung neuer selbständiger Orden führen. Der Hauptunterschied des Benedictinerordens — wie er jetzt erst im Gegensatz gegen diese jüngeren Mönchsorden heißen kann — besteht hinsichtlich der äußeren Verfassung darin, daß es bei den Benedictinern niemals zu einer eigentlichen Ordensorganisation mit Centralregierung und Unterordnung der einzelnen Klöster unter eine oberste Ordensbehörde kam. Eben darum war nun aber auch das gewöhnlichste Mittel, das zur Reformation der verfallenen Zucht angewandt wurde, der Versuch, eine solche Organisation anzustreben und wenigstens eine kleinere oder größere Anzahl von Klöstern zur Einheit einer Congregation zusammenzuschließen, d. h. zu einer freiwilligen Vereinigung von übrigens selbständigen Klöstern, welche sich zu Beobachtung der Regel Benedicts und gewisser neuer Bestimmungen verpflichteten.

Nachdem schon im 9. Jahrhundert unter Ludwig dem Frommen der große Erneuerer der Benedictinerregel, Benedict von Aniane, etwas ähnliches versucht und insbesondere auch um Belebung des wissenschaftlichen Sinns unter den Mönchen sich verdient gemacht hatte: so führte im 10. Jahrhundert die große Entartung und Verwilderung vieler französischer Klöster zu einer Erneuerung und theilweisen Schärfung der ursprünglichen Regel

durch die Aebte Berno und Odo von Clugny (910 ff.) und zu Gründung der ersten sogenannten Congregation, der von Clugny. Während diese, wenigstens anfangs, mehr dem Geist strenger Askese und Werkheiligkeit als dem Dienst der Wissenschaft huldigte, und im hildebrandischen Zeitalter insbesondere auf die Entwicklung des hierarchischen Systems der römischen Kirche von großem Einfluß war: so suchte Abt Wilhelm von Hirschau (1069—91) in seinen nach dem Muster von Clugny entworfenen Hirschauer Constitutionen, denen sich eine Congregation von 69 deutschen Klöstern anschloß, mönchische Frömmigkeit und Sittenstrenge mit eifriger wissenschaftlicher und künstlerischer, literarischer und pädagogischer Thätigkeit zu verbinden. Die Aufnahme von Laienbrüdern zu Verrichtung gröberer Handarbeit gab den eigentlichen Mönchen ungestörte Muße zu wissenschaftlicher Arbeit in der Schule und in dem Schreibzimmer (scriptorium), wo beständig 12 Mönche unter einem gelehrten, corrigirenden und collationirenden Aufseher mit dem Abschreiben von Manuscripten zu Vermehrung der eignen und fremder Klosterbibliotheken beschäftigt waren. Von Hirschau aus verbreiteten sich wissenschaftliche Bestrebungen, Kenntnisse und literarische Schätze auch in die zahlreichen, von dort aus neugegründeten oder reformirten Klöster. Doch mit dem 12. und vollends dem 13. Jahrhundert ist die Zeit der großen culturhistorischen Bedeutung des Benedictinerordens vorbei. Theils durch eigene Schuld, durch die Ueppigkeit, Hoffart und Bequemlichkeit der reichen und aristokratischen, meist aus dem Kreise der Aristokratie sich ergänzenden Klosterherren, wozu die fleißigen und demüthigen Jünger Benedicts allmählich geworden waren, — theils durch den veränderten Geist der Zeit, durch das Aufkommen anderer Orden, die durch den Reiz der Neuheit, durch den größeren Glanz ihrer Mönchstugenden, durch ihr volksthümlicheres Gebaren und Wirken und ihre wohlgegliederte festgeschlossene Organisation schnell zu überwiegendem Einfluß auf Kirche und Volk gelangten, — verloren die Benedictiner den größten Theil ihrer bisherigen Alleinherrschaft, wie auf dem Gebiet des Mönchslebens, so auf dem der Gelehrsamkeit und Bildung zuerst an die, besonders durch Bernhard von Clairvaux zu hohem Ansehen gelangten, Cisterzienser (die weißen Mönche im Gegensatz gegen die schwarzen Benedictiner), die sich besonders in den germanisirten und christianisirten Slavenländern ähnliche Verdienste um Boden- und Geistescultur erworben haben, wie anderwärts die Benedictiner, — dann aber seit dem Anfang des 13. Jahrhunderts an jene völlig neuen, alle bisherigen Erscheinungen des Mönchthums bald weit überbietenden Triebe des alten Stamms — die Bettelorden, besonders Dominicaner und Franciscaner. Die von dem Benedictinerorden übernommene nächste Aufgabe der Bewahrung und Ueberlieferung der alten classischen und christlichen Bildungsschätze an die neuen christlichen, romanisch-germanischen Völker war erfüllt. Jener neue Aufschwung des mittelalterlichen Geistes zu selbständigerem Verarbeiten des Ueberlieferten und eigenem Schaffen, wie er in der Stiftung der ersten Universitäten, in der scholastischen Philosophie und Theologie, in der Ausführung des hierarchischen Gebäudes, sowie andrerseits in dem Aufstreben des freien Bürgerthums und dem Verlangen nach einer mehr volksthümlichen Bildung und Frömmigkeit vom 12.—15. Jahrhundert hervortritt, war von den Benedictinern zwar mitvorbereitet und eingeleitet: wie ja die Anfänge der Scholastik von den Benedictinern Lanfranc und Anselm und ihrer Klosterschule zu Bec in der Normandie ausgiengen — Abälard in dem ebenso gelehrten als praktisch tüchtigen Abt Peter von Clugny einen Beschützer fand, — die Gründung mehrerer Universitäten von Gliedern des Benedictinerordens veranlaßt oder unterstützt wurde, die deutsche Nationalliteratur und die mittelalterliche Kunstentwicklung hinter benedictinischen Klostermauern, wo nicht geboren ist, so doch einen guten Theil ihrer Kindheit verlebt hat. In der weiteren Entwicklung des mittelalterlichen Culturlebens aber — der Hierarchie, Scholastik, Universitäten, Kunst, Poesie und Literatur — treten die Benedictiner theils hinter den Mitgliedern anderer Orden, besonders der Bettelorden, theils hinter den neuen Elementen und Factoren der Bildung weit zurück. Zwar zeichnen sich immer noch einzelne Klöster durch die Trefflichkeit ihrer Schulen, oder einzelne Ordensglie-

der durch pädagogiſche Verdienſte oder wiſſenſchaftliche Leiſtungen aus; ja wir finden ſogar, daß Einzelne, dem Zuge der Zeit folgend, wie z. B. ein Abt Wilhelm zu Clugny, Abt Otto von Ottobeuren in Schwaben im 12. Jahrh., den Verſuch machten, auch den niederen Volksclaſſen Schulunterricht zu gewähren. Im allgemeinen aber meldet die Geſchichte ſo ziemlich aller Klöſter, von denen wir Nachrichten haben, und am meiſten die der berühmteſten und reichſten, z. B. Monte Caſſino, Fulda, St. Gallen, Reichenau, Clugny, Corvey, Hirſchau u. ſ. f. von einem im 12. oder 13. Jahrh. — bei den einen früher, bei den andern ſpäter — beginnenden, oft Jahrhunderte lang währenden tiefen Verfall der Disciplin, des wiſſenſchaftlichen Lebens und meiſt auch der ökonomiſchen Zuſtände. In Fulda war ſchon im 11. Jahrh. die Disciplin ſo verfallen, daß man zu einer Reform neuen Samen aus Schottland verſchreiben mußte. In Corvey begann mit dem Tod Abt Wicbolds 1174 ein Sinken, dem keine Reformverſuche Einhalt thun konnten, ſo daß Nicolaus Cuſanus im 13. Jahrh. das Kloſter in ſittlicher wie in wiſſenſchaftlicher Beziehung im traurigſten Zuſtand fand. Lorſch war ſchon im 13. Jahrh. ſittlich und finanziell ſo heruntergekommen, daß der Erzbiſchof von Mainz es nicht anders zu reformiren wußte als durch Uebergabe an die Ciſterzienſer, und als dieſe von den frühern Bewohnern wieder verjagt wurden, an Prämonſtratenſer Chorherrn. Hirſchau hielt ſich eine zeitlang auf der durch Wilhelm erlangten Höhe, aber mit der zweiten Hälfte des 13. Jahrh. beginnt unaufhaltſam der Verfall. In Clugny war dem ſchon im Anfang des 12. Jahrh. unter Abt Pontius eingeriſſenen Unweſen von dem tüchtigen Abt Peter dem Ehrwürdigen noch einmal kräftig geſteuert worden, aber ſchon zu Ende des 12. Jahrh. hatte Sittenverderben und Unwiſſenſchaftlichkeit wieder ſo eingeriſſen, daß alles, was einzelne Aebte zur Hebung der Disciplin oder des wiſſenſchaftlichen Lebens (z. B. Abt Yoo 1269 durch Gründung eines Collegiums in Paris) verſuchten, vergeblich blieb. In St. Gallen nahm beſonders, ſeit ſeine Aebte 1204 zu Fürſtäbten erhoben waren und ſich mehr kriegeriſchen und weltlichen Beſchäftigungen widmeten, der wiſſenſchaftliche Geiſt ſo ſehr ab, daß manche Aebte ſich nicht einmal mehr aufs Schreiben verſtunden, wenn gleich die koſtbaren Schätze der Bibliothek hier beſſer als anderwärts bewahrt wurden. In Monte Caſſino endlich, dem Stammkloſter ſelbſt, fand Boccaccio im 14. Jahrh. die einſt ſo herrliche Bibliothek in ſolch traurigem Zuſtand, daß die Bücher dick voll Staub, von den Mönchen ſelbſt zerriſſen oder als Maculatur verkauft, das Zimmer ohne Thür und Schloß, in den Fenſtern Gras gewachſen war.

Die Nothwendigkeit einer durchgreifenden Reform wurde ſeit dem 14. Jahrh. mehr und mehr eingeſehen, und mehrfach, beſonders von Papſt Clemens V. 1311 und Benedict XII. 1336 verſucht. Neben vielfachen Vorſchriften über Verwaltung, Kloſterzucht, Clauſur u. ſ. w. und neben dem freilich niemals durchzuführenden Verſuch, dem Orden durch Eintheilung der Klöſter in Provinzen, durch Anordnung von Provinzialcapiteln und Viſitationen eine geſchloſſene Organiſation zu geben, iſt das Hauptverdienſt dieſer beiden Conſtitutionen, der ſogenannten Clementina und Benedictina, daß der Orden nunmehr auf ſeine zwar beſchränktere, aber immerhin noch ſegensreiche Aufgabe — die Errichtung von Gelehrtenſchulen und Pflege einer tüchtigen kirchentreuen Wiſſenſchaftlichkeit zunächſt unter den Theologen, aber auch für andere Studirende, — aufs neue hingewieſen wurde. Mit dieſen beiden Conſtitutionen beginnt für den Orden eine neue Epoche, zwar nicht mehr der umfaſſenden kirchen- und cultur-hiſtoriſchen, aber doch der pädagogiſch-didaktiſchen und literariſchen Wirkſamkeit. In jedem Kloſter ſollten Lehrer der Grammatik und Philoſophie aufgeſtellt, junge fähige Mönche — und zwar von je 20 mindeſtens einer — auf Koſten des Kloſters auf Univerſitäten geſandt werden, um hier, unter der Aufſicht von Prioren zuſammen lebend, zur Hälfte Theologie, zur Hälfte kanoniſches Recht zu ſtudiren.

Allein die Ausführung dieſer Anordnungen fand vielfachen Widerſtand, und in nicht wenigen Klöſtern blieben alle Verſuche zur Neubelebung des Ordens und ſeiner wiſſenſchaftlichen Richtung ohne Erfolg, auch nachdem die großen Reformconcilien des 15.

Jahrh. ſich der Kloſterreform angenommen hatten. „War doch — wie Geiler von Kaiſersberg klagt — das ganze Conſilium von Baſel nit ſo mächtig, daß es mocht ein Frauenkloſter reformiren; wie hart wäre es erſt in den Mannsklöſtern zu thun, wo nichts als Edle inn ſind.“ Einzelnes aber geſchah immerhin zu Herſtellung von Zucht und wiſſenſchaftlicher Beſchäftigung von einzelnen Aebten und Klöſtern, z. B. zu Mölk in Oeſterreich, Burſfeld bei Minden (Burſfelder Congregation 1420, an die ſich viele deutſche Klöſter anſchloßen); die engliſchen Benedictiner gründeten 1343 einen theolog. Lehrſtuhl an der Univerſität Oxford und trafen Anordnungen zur Förderung wiſſenſchaftlicher Studien; in St. Gallen errichtete Ulrich Röſch († 1491), der vom Küchenjungen zum Fürſtabt ſich aufgeſchwungen und auf Herſtellung des Wohlſtands wie des wiſſenſchaftlichen Ruhms ſeiner Abtei eifrig bedacht war, ein Gymnaſium, an das er auswärtige Profeſſoren berief, ja ſein zweiter Nachfolger, Franz Geisberger, trug ſich mit dem Gedanken, in dem benachbarten Rorſchach eine hohe Schule zu gründen.

Im 16. Jahrh. erlitt der Orden durch die Kirchenformation und die Seculariſationen geiſtlicher Güter und Stiftungen außerordentliche Verluſte an Ausdehnung und Reichthum, und faſt ebenſoviel verlor er durch den neuen Rivalen, der ſich vorzugsweiſe auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts erhob, durch die Jeſuiten, an Anſehen und kirchlich pädagogiſcher Wirkſamkeit. Hatte zur Zeit des Conſtanzer Concils der Benedictinerorden mit ſeinen verſchiedenen Zweigen 15,107 Klöſter gezählt, ſo ſank dieſe Zahl nach der Reformation bis auf circa 5000 Klöſter in allen Ländern der katholiſchen Chriſtenheit; jetzt mag höchſtens noch $^1/_6$ hievon wirklich beſtehen. Doch erwachte, nachdem auch das Tridentiner Concil ſich mit der Reform des Ordens befaßt und insbeſondere die Vereinigung der bisher noch unverbundenen und exemten Klöſter in Congregationen angeordnet hatte, in einzelnen Ländern und Congregationen im Lauf des 16. und 17. Jahrh. wenigſtens für einige Zeit neuer wiſſenſchaftlicher Eifer. Einiges geſchah in dieſer Beziehung in Italien im 17. Jahrh., wenn gleich ſich die dortige Congregation von Monte Caſſino und Santa Juſtina mehr durch Reichthum und Vornehmheit als durch Gelehrſamkeit auszeichnete; in Spanien war die Congregation von Valladolid im 18. Jahrh. thätig für Wiſſenſchaft; in Deutſchland wurden ſeit dem 16. Jahrh. neue Kloſterſchulen für philologiſche, philoſophiſche und theologiſche Studien errichtet, beſtehende verbeſſert, und für akademiſche Bildung fähiger Mönche geſorgt (vgl. die Beſchlüſſe der Provincialcapitel in Schwaben 1533, in Cöln 1536). In St. Gallen war ein Abt Diethelm Blaarer im 16., Pius Reher und Cöleſtin im 17. Jahrh. bemüht für Hebung der Studien: Reher wollte in ſeinem Kloſter lieber einen eingefleiſchten Teufel als einen unwiſſenden Mönch ſehen. Namentlich aber waren es die franzöſiſchen Benedictiner, welche ſeit Anfang des 17. Jahrh. durch mönchiſche Tugenden und mehr noch durch ihre wiſſenſchaftlichen Verdienſte alle andern Congregationen des Ordens verdunkelten und eine neue, wenn auch kurze Glanzperiode benedictiniſcher Gelehrſamkeit begründeten. Hatte ſchon die Congregation von St. Vannes und St. Hidulph (ſ. 1604) durch Strenge der Obſervanz und durch Gelehrſamkeit (Lami, Cellier, Auguſtin Calmet u. a. gehören ihr an), beſonders auch durch eine ziemliche Anzahl von trefflichen Schulen der Philologie, Exegeſe, Kirchengeſchichte, ſich ausgezeichnet, ſo war es doch erſt die 1618 in dem Kloſter der Wilhelmiten oder Weißmäntel (blancs manteaux) zu Paris geſtiftete, nach dem angeblich erſten Apoſtel der Benedictinerregel in Frankreich benannte Congregation des heil. Maurus, welche, durch Cardinal Richelieu beſonders im Gegenſatz gegen die Jeſuiten begünſtigt, durch ihren General Gregor Tariſſe (1630—48) wiſſenſchaftlich organiſirt, faſt ein Jahrhundert lang eine pädagogiſche und literariſche Thätigkeit entfaltete und Verdienſte um Jugendunterricht und Wiſſenſchaft (beſ. Geſchichte, Alterthümer, Patriſtik, Literatur- und Kirchengeſchichte) ſich erwarb, wie ſie nicht leicht eine zweite gelehrte Corporation aufzuweiſen hat. Wenn Richelieu in den Maurinern den übermächtigen Jeſuiten und ihrer Beherrſchung des katholiſchen Schulweſens und der Wiſſenſchaft ein Gegengewicht entgegenzuſtellen ſuchte, ſo entſprachen die Mauriner dieſer

Aufgabe vollkommen. Mit dem freieren und tieferen wiſſenſchaftlichen Geiſt, der ſie beſeelte, wußten ſie gar geſchickt Einrichtungen zu verbinden, die ſie den Jeſuiten ablernten, wie beſonders die Errichtung von eigenen Novizenhäuſern, worin die Novizen zwei Jahre lang Kirchenlehre und Ordenscerimoniell, 5 Jahre lang Sprachen, philoſophiſche, theologiſche und hiſtoriſche Wiſſenſchaften ſtudiren mußten, um dann nach einjähriger Recollection in andern dazu beſtimmten Klöſtern die Prieſterweihe zu erlangen. Daneben hatten ſie noch beſondere Schulen für junge Adelige, ſowie höhere Lehranſtalten, worin griechiſche und hebräiſche Sprache, poſitive Theologie, Caſuiſtik, kanoniſches Recht von gelehrten Superioren vorgetragen wurde und die alſo die Stelle der Univerſitätsbildung erſetzen ſollten. Der eigentliche Ruhm der Mauriner beruht aber mehr noch auf ihren literariſchen, als auf ihren pädagogiſch-didaktiſchen Leiſtungen. Der General, der gewöhnlich in dem Kloſter St. Germain des Prés zu Paris ſeinen Sitz und hier die vorzüglichſten Gelehrten der Congregation um ſich verſammelt hatte, war berechtigt, zum Behuf großer wiſſenſchaftlicher Unternehmungen aus der ganzen Congregation, die in ihrer Blütezeit 180 Klöſter umfaßte, die geeignetſten Glieder auszuwählen und unter ſie die verſchiedenen Rollen nach Maßgabe ihrer Fähigkeiten, Kenntniſſe und Neigungen zu vertheiien, ſo daß die einen Materialien ſammelten, andere ſie ordneten und verarbeiteten, andere die fertigen Manuſcripte prüften und feilten, bevor ſie dem Druck übergeben wurden, wobei jeder auf eigenen Ruhm zu Gunſten des Ordens ſoweit verzichtete, daß oft Verfaſſer und Mitarbeiter der vom Orden herausgegebenen Werke nicht einmal genannt wurden. Solche Arbeitstheilung und ſolch uneigennütziges Zuſammenwirken vieler Gelehrter, die reichen Bücher- und Urkundenſammlungen, welche die Congregation ſelbſt beſaß und vermehrte, ſowie der freie Gebrauch der königlichen und Privatarchive und Bibliotheken in ganz Frankreich, der ihnen geſtattet war, die Ausbeute wiſſenſchaftlicher Reiſen gelehrter Ordensglieder ins Ausland, die gänzliche Befreiung von zeitlichen Sorgen, die der ſteigende Reichthum ermöglichte, die den Gelehrten und Schriftſtellern gewährte Muße und Ungebundenheit, der Zuſammenfluß vieler guten Köpfe und der tüchtige Nachwuchs, den ſich die Congregation ſelbſt heranzog, machte ihr die Ausführung zahlreicher gelehrter Werke vom größeſten Umfang und von bleibendem Werth für die Wiſſenſchaft möglich. Es iſt vorzugsweiſe das Feid der Geſchichte und Kirchengeſchichte mit ihren verſchiedenen Zweigen und Hülfswiſſenſchaften, auf welchem ſich die gelehrten Arbeiten der Mauriner bewegten. Namen wie Mabillon, Montfaucon, Martene, Durand, Sainte Marthe, Felibien, d'Achery, Bouquet, Ruinart, Maſſuet, Martianay, Gerberon und viele andere, — Werke wie die Annalen und die Heiligengeſchichte des Benedictinerordens, die herrlichen Ausgaben der Kirchenväter, die Quellenſammlungen zur Geſchichte Frankreichs und einzelner Provinzen und Städte, die reichen Urkundenſammlungen zur allgemeinen und localen Kirchengeſchichte, die Gallia christiana, die bahnbrechenden Werke für Diplomatik und hiſtoriſche Chronologie, die Sammlungen für kirchliche und proſane Alterthümer (von Montfaucon), die neue Ausgabe von Duſresne-Du Cange's mittelalterlichem Gloſſar, die Literärgeſchichte Frankreichs und eine Menge kleinerer, exegetiſcher, dogmatiſcher, asketiſcher, kirchenrechtlicher, philologiſcher, philoſophiſcher, geſchichtlicher, biographiſcher Schriften ſichern den Religieux Benedictins de la Congregation de St. Maur eine der erſten Stellen in der Geſchichte der Wiſſenſchaften und geben ein rühmliches Zeugnis, was für ein ganz anderer Geiſt gediegener Wiſſenſchaftlichkeit, freimüthiger und unbefangener Wahrheitsliebe in den Unterrichts- und Erziehungsanſtalten dieſer Benedictiner herrſchte, als in den Dreſſuranſtalten der Jeſuiten. Aber eben der Neid und die Eiferſucht dieſer Gegner und andrerſeits der freimüthige Wahrheitsſinn der Mauriner war es, der ſie in die Streitigkeiten über die Bulle Unigenitus verwickelte und ihnen, da ſie auf die Seite der ſog. Appellanten traten, die Ungnade des franzöſiſchen Hofes wie des Papſtes zuzog, was dann auch auf die wiſſenſchaftliche Thätigkeit des Ordens ſtörend zurückwirkte. Die franzöſiſche Revo-

lution brachte auch dieſer Congregation wie den franzöſiſchen Klöſtern der andern Orden die Aufhebung.

Das glänzende Vorbild dieſer franzöſiſchen Benedictiner blieb nicht ohne günſtigen Einfluß auf ihre Ordensbrüder in anderen Ländern. Namentlich unter den deutſchen Benedictinern erwachte im 18. Jahrh. wenigſtens theilweiſe neuer wiſſenſchaftlicher Eifer, wenn ſie gleich weder in Bezug auf den Umfang noch den Werth ihrer Leiſtungen mit den franzöſiſchen Ordensgenoſſen ſich vergleichen laſſen. Freilich kam es in Deutſchland nie zu einem größeren oder dauernderen Zuſammenſchluß der Klöſter untereinander, und einer lebendigeren und nachhaltigen wiſſenſchaftlichen Thätigkeit ſtanden mancherlei Verhältniſſe hemmend im Weg, vor Allem die gewöhnliche Beſetzung der Abtſtellen in den reichsfreien, gefürſteten oder ſonſt anſehnlichen Abteien mit Söhnen des Adels, denen es meiſt mehr um Reichthum und Lebensgenuß, als um Schulweſen und Wiſſenſchaft zu thun war, und wo oft ein Nachfolger wieder ſtörte und zerſtörte, was der Vorgänger mühſam gegründet. Deſto mehr verdient Anerkennung, was wenigſtens einzelne Aebte oder Klöſter auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts oder in literariſcher Beziehung verſuchten und leiſteten, z. B. St. Blaſien im badiſchen Schwarzwald unter ſeinem berühmten Fürſtabt Martin Gerbert (1764—1793), Banz in Franken, St. Emmeran in Regensburg, bayriſche Klöſter wie Ettal, Benedictbeuren und Tegernſee, beſonders aber die berühmten öſterreichiſchen Abteien Kremsmünſter, wo ſeit 1548 eine Schule, ſeit 1744 eine „adeliche Akademie" beſteht, Mölk, Göttweih (beſ. unter Abt Beſſel), das Schottenkloſter in Wien; ferner die böhmiſche Congregation, die unter Maria Thereſia auf Betrieb des Abts Löbel in Prag das Thereſianum als Lehranſtalt für junge Adelige ſtiftete u. ſ. w. Freilich blieben alle derartige Beſtrebungen nicht bloß vereinzelt, ſondern erlitten auch ſtörende Unterbrechungen. Nachdem zuerſt die Reform Joſephs II. in den öſterreichiſchen Landen, dann die franzöſiſche Revolution, die Auflöſung des deutſchen Reichs und die darauf folgenden Seculariſationen dem Orden ſchwere Verluſte beigebracht hatten, und insbeſondere in Deutſchland alle außeröſterreichiſchen Benedictinerklöſter nach und nach von dem Loos der Aufhebung betroffen worden waren: begann erſt in den letzten Jahrzehnden wieder da und dort eine günſtigere Zeit für den Orden wie für andere römiſch-katholiſche Inſtitutionen. Zuerſt war dies der Fall in Ungarn, wo Kaiſer Franz ſchon 1802 den von Joſeph II. aufgehobenen Orden reſtituirt hatte und wo derſelbe ſeitdem dem Unterricht der Schuljugend in 8 Gymnaſien und der akademiſchen Jugend auf 2 Univerſitäten ſich widmete; in Deutſch-Oeſterreich, wo ſich die Abteien Mölk, Kremsmünſter, Göttweih, Seitenſtätten, St. Florian u. a. fortwährend durch einzelne gelehrte Conventualen und reiche wiſſenſchaftliche Sammlungen auszeichnen, und wo neueſtens zum Theil der Gymnaſialunterricht in die Hände der Benedictiner gelegt wird (ſo iſt z. B. ſeit April 1857 der Unterricht an dem 8claſſigen Gymnaſium in Graz den Benedictinern des Stifts Admont übergeben worden). In Bayern ſind ſeit dem Concordat von 1817 einige Benedictinerklöſter, beſonders für Zwecke des Jugendunterrichts, wiederhergeſtellt oder gegründet worden, ſo 1834 die Benedictinerabtei in Augsburg, welcher die katholiſche Studienanſtalt bei St. Stephan, das kathol. Studentenſeminar und das kathol. Seminar der Adeligen übergeben wurden, ferner die Benedictinerklöſter zu Metten, Ottobeuren, Scheuern, München. In Frankreich hat ſeit 1833 die Abtei Solesmes angefangen, die wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen der Mauriner wieder aufzunehmen (Spicilegium Solesmense ed. Pitra), während in andern Ländern, z. B. Schweiz, Spanien, Sardinien erſt die letzten Jahrzehnde dieſem wie anderen geiſtlichen Orten neue Verluſte und Beſchränkungen gebracht haben (vgl. hiezu die betr. ſtatiſtiſchen Artikel dieſer Encyklopädie). — Nach Feßlers Berechnung ſoll der Benedictinerorden in den 13 Jahrhunderten ſeines Beſtehens 24 Päpſte, 200 Cardinäle, 1600 Erzbiſchöfe, 4000 Biſchöfe, 1560 kanoniſirte Heilige, 15,700 Schriftſteller unter ſeinen Mitgliedern gezählt haben. Gewiß, wenn in der gegenwärtigen Zeit der Reſtaurationen auf dem Gebiete des römiſch-katholiſchen Kirchen-

und Unterrichtswesens irgend einer der zahlreichen Ordensverbindungen ein neues Aufblühen zu wünschen wäre, so wären dies die fleißigen, gelehrten, frommen und freisinnigen Benedictiner.

Von der massenhaften Literatur führen wir hier nur an für die Ordensgeschichte überhaupt die Quellenwerke: J. Mabillon, Annales Ordinis S. Benedicti (bis 1157) VI tomi, Paris 1703—39; sowie die Heiligengeschichte des Ordens von d'Achery und Mabillon, Paris 1668—1701, 6 Thl., sodann von Bearbeitungen Helyot, ausführl. Geschichte der geistl. und weltl. Kloster- und Ritterorden, aus dem Franz., Lpzg. 1753, Bd. 5 und 6; ein guter Auszug hieraus in Ersch und Grubers Encykl. Bd. IX; Vogel in Herzogs Realencykl. II, S. 28 ff. und die allgemeinen kirchengeschichtlichen Werke. Ueber die literarische und culturhistorische Bedeutung des Ordens s. ferner Magnoald Ziegelbauer, historia rei literariae Ordinis S. Benedicti, herausg. von O. Legipontius, Augsb. 1754; Mabillon Tractatus de studiis monasticis; Paris 1691; Tassin, hist. lit. de la Congrégation de S. Maur., Brüssel und Paris; Herbst, über die Verdienste der Mauriner um die Wissenschaften (Tüb. Quartalschr. 1833. H. 1. 2. 3); Brandes, der Bened.-O. nach seiner weltgeschichtlichen Bedeutung (Tüb. Quartalschr. 1851, I). **Wagenmann.**

Beneke (Friedrich Eduard), außerordentlicher Professor der Philosophie in Berlin, wurde am 17. Februar 1798 zu Berlin geboren und starb daselbst am 1. März 1854. Sein Vater war Justizcommissarius und Hoffiscal, seine Mutter eine Schwester des als Jugendschriftsteller bekannten Predigers Wilmsen. Den ersten Unterricht empfieng er in der Vorbildungsschule des Professors Hartung. Schon im 12. Jahre konnte er in die Ober-Tertia des Friedrich-Werder'schen Gymnasiums aufgenommen werden, welches damals unter Bernhardi's Leitung sich aus früherem Verfalle wieder zu erheben begann. Anregend wirkten hier namentlich Bernhardi selbst und Spilleke durch geistvolle Behandlung des Lehrstoffes und durch das Vorbild sittlicher Energie auf den lernbegierigen Knaben, der seine früh reifende Selbständigkeit durch einen damals noch seltenen Eifer für die Mathematik kund gab und sich durch seine metrischen Uebersetzungen sowie durch freie poetische Versuche bei den Mitschülern den Beinamen des Poeten erwarb. Die körperliche Entwickelung des heranreifenden Jünglings wurde gleichzeitig durch Leibesübungen unter Jahn's Anleitung, sowie durch Fechten und Schwimmen begünstigt, und seine ursprünglich zarte Constitution kräftigte sich dermaßen, daß er, nachdem er so eben das Abiturientenexamen absolvirt hatte, im Jahre 1815 den Freiheitskrieg als freiwilliger Jäger mitmachen konnte. Nach Beendigung des Krieges bezog er zu Ostern 1816 die Universität Halle, um sich der Theologie zu widmen. Während seines einjährigen Aufenthaltes zu Halle entwickelte B. eine sehr bedeutende wissenschaftliche Regsamkeit, erwarb im ersten Semester für eine Arbeit über den Gebrauch der Bibel, im zweiten für eine andere über das Alter des Hiob den Preis, nahm eifrigen Antheil an den Uebungen der exegetischen Gesellschaft unter Gesenius und des theologischen Seminars unter Knapp und pflegte zu gleicher Zeit die philosophischen Studien. Das Interesse für die Philosophie steigerte sich, als er Ostern 1817 nach seiner Vaterstadt zurückkehrte, um hier seine Universitätsstudien fortzusetzen. Vornehmlich wurde er indessen von Schleiermacher angezogen und behielt die theologische Laufbahn immer noch im Auge. Bereits mit praktischen Uebungen für das geistliche Amt und mit den schriftlichen Arbeiten zur theologischen Prüfung beschäftigt, wendete er sich im Sommer des Jahres 1820 durch einen raschen Entschluß ganz zur Philosophie. Von entscheidendem Einflusse auf diesen Entschluß soll ein Gespräch gewesen sein, welches B. eines Tages mit seinem Bruder, als sie eben zu Schleiermacher in die Kirche giengen, über die Verirrungen der Philosophie und über die Pflicht, denselben entgegenzutreten, geführt hatte. B. war von diesen Gedanken so ergriffen, daß sie ihn auch während der Predigt nicht verließen, und als er aus der Kirche trat, hatte er sich entschieden, ganz der Philosophie zu leben. Am nächsten Tage schon that er die nöthigen Schritte, um seine Habilitirung als Privat-

docent an der Berliner Universität zu bewirken, die denn auch am 9. August 1820 erfolgte. Es darf angenommen werden, daß in diesem Entschlusse und in der bedeutsamen Veranlassung desselben sich nur die endliche Lösung eines Zwiespaltes aussprach, in welchem B. sich seit längerer Zeit befunden haben mochte, denn wir sehen ihn schon vorher neben seinen theologischen Studien ernstlich mit philosophischen Forschungen, namentlich mit Locke und der englischen Philosophie überhaupt, beschäftigt. Auch fallen seine ersten philosophischen Schriften, seine: „Erkenntnislehre nach dem Bewußtsein der reinen Vernunft in ihren Grundzügen dargelegt" und die „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens", die er beide schon vor jenem Wendepuncte veröffentlicht hatte, noch mit einer theologischen Arbeit, dem „Versuch einer neuen Darstellung der biblischen Erlösungslehre" zusammen. Schon in diesen ersten Schriften hatte es B. auf nichts geringeres abgesehen, als auf eine Bekämpfung der damals herrschenden Philosophie und auf Begründung einer echteren Wissenschaftlichkeit. Die Eile, mit welcher B. auf die früher entworfene „Erkenntnislehre" die „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens" folgen ließ, in welcher letzteren er manche seiner Ansichten veränderte und mit großer Unbefangenheit aussprach, daß er sich nicht scheue, „öffentlich zu lernen"; die Zuversichtlichkeit, mit welcher er auf seinen psychologischen Grundlagen eine apodiktisch sichere Erkenntnis zu erbauen verhieß; die Freiheit von allem Auctoritätsglauben und die Selbständigkeit seiner eigenen Ansicht — alles dies charakterisirte B. als einen jugendlichen Schriftsteller, von dem man bei seinem Streben nach Klarheit und Popularität der Darstellung und bei dem unverkennbaren Talente für psychologische Beobachtung Bedeutendes erwarten durfte, dem aber auch in seinem eigenen sowie im Interesse der Wissenschaft ernstlich gerathen werden mußte, mit seinen „Belehrungen der philosophischen Welt sich nicht zu übereilen", sondern durch tiefere und gründlichere Forschungen die nöthige Reife erst zu erwerben. Man erkannte an, daß einige richtige Blicke gethan, rügte aber, daß alles noch roh und unvollständig sei. Dieses Urtheil der damaligen Kritik über jene ersten Schriften B.'s ist um so wichtiger, als sich bereits in diesen ersten Arbeiten die Grundzüge der psychologischen Ansichten, die er in seinen späteren Werken ausführlicher dargelegt hat, vorfinden. Schon hier ist die Rede von der Sinnen- und Muskelthätigkeit als von den Grundthätigkeiten aller psychischen Erscheinungen, schon hier wird der Begriff aus dem öfteren Erwecken ähnlicher Vorstellungen abgeleitet, schon hier zeigte sich, daß B. die große Schwierigkeit, das logische Denken psychologisch zu erklären, unterschätzte. Der Standpunct, zu welchem B. sich in diesen Schriften bekannte, war der des Empirismus, ja B. gieng so weit, daß er die aprioriſche Erkenntnis geradezu als eine Erfahrungserkenntnis darstellte, die nur darum die höchste Allgemeinheit verstatte, weil sie *aus der Vergleichung unendlich vieler Fälle* entstanden sei, und daß er die mathematische Demonstration als Beleg dafür anführte, während gerade der mathematische Beweis ihm hätte fühlbar machen sollen, daß es bei demselben nicht auf irgend eine Vergleichung, sondern lediglich auf die Einsicht in die Nothwendigkeit der Sache ankomme. Hierin sprach sich zugleich eine Verkennung aller Wissenschaften, in denen *sogenannte aprioriſche Erkenntnis* vorkommt, aus, und der Empirismus, dem B. huldigte, gab sich überall als der nüchterne Empirismus des gemeinen Bewußtseins kund, dem das eigentlich speculative Moment fehlte. Schon damals erinnerte Herbart (Jenaische Lit.-Zeitung 1822, No. 47) den jungen Philosophen daran, daß eine Philosophie, die gar keinen Weg aus dem Kreise der Erfahrung hinaus zu finden weiß, ja, die gar nicht einmal ein Bedürfnis dieser Art rege macht, diesen Namen nicht verdiene.

Mit dem Anfang des Wintersemesters 1820—21 begann B. seine philosophischen Vorlesungen an der Berliner Universität und bewies keinen geringen Muth, indem er an der Stelle, wo damals Hegel lehrte und eine so große Macht über das gesammte geistige Leben ausübte, in völlig entgegengesetzter Richtung zu wirken unternahm. In der That gelang es ihm, binnen Jahresfrist sich ein ansehnliches Auditorium zu erwerben.

Um so härter traf es ihn, daß bei der Einlieferung des Katalogs für das Sommersemester 1822 seine Vorlesungen vom Ministerium gestrichen wurden. Von Seiten der Behörde wurde diese Maßregel durch die Bedenklichkeiten gegen die Lehrfähigkeit B.'s motivirt, zu denen die von ihm kurz vorher herausgegebene Schrift: „Grundlegung zur Physik der Sitten, ein Gegenstück zu Kant's Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, mit einem Anhange über das Wesen und die Erkenntnisgrenzen der Vernunft" Veranlassung geboten habe. Eine Reihe von Vorstellungen, in welchen B. um Bezeichnung derjenigen Sätze des genannten Buches, welche Anstoß erregt hätten, bat, blieb unbeantwortet; nur mündlich wurde ihm von dem Minister von Altenstein die Erklärung gegeben, daß nicht einzelne Sätze seiner Philosophie Anstoß erregt hätten, sondern das Ganze; daß eine Philosophie, welche nicht alles vom Absoluten ableite, nicht alles zum Absoluten in Beziehung setze, überhaupt nicht als Philosophie anerkannt werden könne. Noch in demselben Jahre richtete die weimarische Regierung ihr Augenmerk auf B., um ihn zu einer ordentlichen Professur nach Jena, wo eben Fries gestorben war, zu berufen; aber auch dieser Plan zerschlug sich, da die weimarische Regierung in jener Zeit, die allem eine politische Deutung gab, und einem Bundesgesetze gegenüber, welches geradezu aussprach, daß ein ausgeschlossener Lehrer in keinem Bundesstaate bei irgend einem öffentlichen Lehrinstitute wieder angestellt werden dürfe, die wirkliche Berufung B.'s von einem Gutachten des preußischen Ministeriums über ihn abhängig machte und dieses Zeugnis ungünstig für ihn ausfiel. Es wurde darin anerkannt, „daß gegen den Lebenswandel und die Gesinnungen B.'s nicht das Mindeste einzuwenden sei", aber hervorgehoben, „daß ihm überhaupt nicht diejenige Reife der Einsicht zugetraut werden könne, welche den Lehrer philosophischer Disciplinen auszeichnen solle, und daß insbesondere eine Einseitigkeit der Betrachtung an ihm getadelt werden müße, *die auf Jünglinge leicht sehr nachtheilig wirken könne*." Besonders die letzten, allerdings mehrfacher Deutung unterliegenden Worte scheinen der eventuellen Berufung B.'s nach Jena entgegengestanden zu haben. Betrachten wir die Schrift, welche die nächste Veranlassung zu dem harten Verfahren gegen B. gegeben hatte, die „Grundlegung zur Physik der Sitten ꝛc." etwas näher, so finden wir in derselben eine eigenthümliche Mischung von Irrthum und Wahrheit, welche auch diese Arbeit noch als ein Werk jugendlicher Uebereilung charakterisirt. Die dem Ganzen zu Grunde liegende Absicht war, an einer Wissenschaft, und zwar zunächst an der Ethik, nachzuweisen, was er in seiner früheren Schrift „Erfahrungsseelenlehre als Grundlage alles Wissens" als Behauptung hingestellt hatte, daß alles Wissen auf Erfahrungsseelenlehre ruhe. Wenn es nach dem ganzen Zusammenhange durchaus unstatthaft ist, auf den Ausdruck „Physik der Sitten" den Vorwurf des Materialismus zu gründen, wie mehrfach geschehen ist, so läßt sich doch nicht leugnen, daß dieser Ausdruck mindestens ein eben so großer Misgriff war, als es zu seiner Zeit der Ausdruck Kant's „*Metaphysik der Sitten*" gewesen, ja ein noch größerer, da das Beispiel K.'s auf den Irrthum hätte aufmerksam machen sollen. Denn was K. mit diesem Ausdrucke sagen wollte, daß die Idee sittlicher Gesetze nicht etwa bloß aus dem Wesen des Menschen abgeleitet werden könne, da sie für alle anderen vernünftigen Wesen dieselbe Verbindlichkeit und Nothwendigkeit habe, das wurde von B. übersehen und auf's neue verdunkelt. Allerdings hatte K. diese Wahrheit selbst in ein schiefes Licht gestellt, als er die tiefere Begründung des Sittlichen in metaphysischen und aprioriſchen Erkenntnissen suchte, mit denen es das Sittliche gar nicht zu thun hat; aber er hatte den richtigen und unumstößlichen Satz zur Geltung gebracht, daß die Grundbegriffe des Sittlichen unabhängig sind von jeder möglichen oder wirklichen Kenntnis der menschlichen und überhaupt der geistigen Natur, daß es also bei der Darstellung der Ethik lediglich auf das Wesen des *Sittlichen an sich* ankomme, und daß jede anderweitige Begründung der sittlichen Gesetze die Idee der Sittlichkeit nur beschränken und verunreinigen könne. Und eben diesen Grundsatz verleugnete B. entschieden, wenn er das Sittliche an die Erfahrungsseelenlehre anknüpfte,

und es so zu einem, wenn auch psychischen, Naturprozesse degradirte. Aus diesem Grundfehler der ganzen Schrift, daß das Sittliche selbst nicht zum Anfangspuncte der Untersuchung gemacht wurde, mußten nothwendig manche andere, nicht unbedeutende Verirrungen hervorgehen. Dahin gehört die ganze dunkle und unbestimmte Art, wie B. nach dem Vorgange Jacobi's die Sittenlehre auf die Lehre von den Gefühlen gründete, dahin die so oft wiederkehrende Verwechslung des psychologischen und sittlichen Standpunctes, die ihn z. B. zu den Behauptungen verführte, daß nur die zu große Herrschaft der Begierde diese unsittlich mache, daß es für den Menschen keinen Zweck von absolutem Werthe gebe, daß jeder Werth subjectiv sei, daß man, um einen Menschen sittlich zu würdigen, seine Werthgebung, das heißt, dasjenige, was ihm Lust sei und in welchem Maße es ihm Lust sei, kennen müße, daß aber nicht diese Werthgebung selbst unter die sittliche Beurtheilung falle, sondern daß es allein darauf ankomme, ob Jemand seiner Werthgebung (oder, wie wir sonst sagen würden, seiner Ueberzeugung) gemäß gehandelt habe; dahin gehört die Verflachung der Rechtslehre, die verkehrte Auffassung des Begriffes vom Eigenthum und vieles andere. Neben solchen Beweisen einer auffallenden Flüchtigkeit und Unbedachtsamkeit in Besprechung wichtiger und für das Ganze höchst einflußreicher Gegenstände der Untersuchung bot jene Schrift allerdings neue Belege eines scharfsinnigen Urtheils in philosophischen Fragen und eines hervorragenden Talentes für empirische Psychologie, welches sich besonders in trefflichen Schilderungen einzelner Seelenzustände kund gab. Seine Polemik gegen den kategorischen Imperativ, gegen den Kantischen Begriff der Erkenntnis a priori und gegen die Lehre von der transcendentalen Freiheit gehört zu dem Treffendsten, was über diese Seiten des Kriticismus gesagt ist. Aber die Summe der so verschiedenen Eindrücke, welche dies Buch hervorruft, ist für den Verfasser nicht günstig. Er ist stärker in dem Angriffe anderer, als in der Begründung der eigenen Ansicht und die unheilvolle Vermischung psychologischer Voraussetzungen subjectivster Art mit den Problemen der praktischen Philosophie konnte weder der Psychologie noch der Ethik zum Vortheil gereichen. Nimmt man hinzu, daß B. in dieser Schrift, die überdies in der dem wissenschaftlichen Vortrage so wenig angemessenen Briefform verfaßt war, gerade so, wie in seinen früheren Schriften, den Ton apodiktischer Gewißheit anschlug und dabei die über Kant hinausgehende Entwickelung der Philosophie ganz ignorirte; so wird man über das Verfahren des preußischen Ministeriums gegen B. doch anders urtheilen müßen, als von den unbedingten Anhängern seines Systemes gewöhnlich geschieht, welche in dem Verbote seiner Vorlesungen nur einen Act der Feindseligkeit gegen seinen antihegelschen Standpunct und in B. einen Märtyrer der Wahrheit zu erblicken pflegen. Mindestens muß anerkannt werden, daß die gleichzeitige Kritik, nicht etwa bloß von Seiten der Hegel'schen Schule, die sich im Ganzen wenig auf B. einließ, sondern namentlich auch von Seiten Herbart's, auf welchen B. sich in manchen Puncten stützte, die Schwächen des Mannes, der sich zum Reformator der Philosophie aufgeworfen hatte, in sehr eindringlicher Weise hervorgehoben hat. Auffallend blieb sowohl die rasche und ungründliche Weise, in welcher B. über die wichtigsten und schwierigsten Gegenstände philosophischer Forschung aburtheilte, als besonders seine Unzugänglichkeit für Belehrung. Das zeigte sich deutlich in der „Schutzschrift" für seine Grundlegung zur Physik der Sitten, die er 1823 folgen ließ. Nicht nur hielt er in diesem Werke alle früher ausgesprochenen Behauptungen, sogar den Anstoß erregenden Titel derselben fest, wiewohl er sich leicht hätte davon überzeugen können, daß es ein ungerechtfertigtes Wortspiel war, wenn er die Lehre von der Natur (d. h. von dem Wesen) des Sittlichen für eine Naturlehre (Physik) der Sitten ausgab; sondern er fügte den früheren verfehlten Aussprüchen über das Wesen des Sittlichen so viele neue derselben Art hinzu, daß Herbart seine Beurtheilung dieser Schrift mit den Worten schloß: „Herr Beneke würde weit mehr leisten, wenn nur jemand das Mittel finden könnte, bei ihm das Gefühl von dem Gewichte und der Schwierigkeit der Gegenstände, die er bearbeitet, zu vermehren."

In das für die fernere Gestaltung seines Lebens so verhängnißvolle Jahr 1822 fällt auch die kleine Schrift: „Neue Grundlegung zur Metaphysik, als Programm zu seinen Vorlesungen über Logik und Metaphysik, dem Druck übergeben von Dr. F. E. B." Diese Schrift zeichnete sich durch die strenge Methode der Entwickelung und Darstellung aus.

Da alle Bemühungen B.'s fruchtlos blieben, das Verbot seiner Vorlesungen rückgängig zu machen, so entschloß er sich im Januar 1824, als Privatdocent nach Göttingen zu gehen. Hier fand er eine freundliche Aufnahme und die nöthige Gemüthsruhe, um seine in den früheren Schriften nur fragmentarisch angedeuteten psychologischen Ansichten ausführlicher zu bearbeiten. In den noch in Berlin entworfenen „Beiträgen zu einer rein seelenwissenschaftlichen Bearbeitung der Seelenkrankheitskunde, als Vorarbeiten für eine künftige strengwissenschaftliche Naturlehre derselben" hatte er den Beweis zu führen gesucht, daß alle Seelenkrankheiten ihre Veranlassung in rein psychischen Ursachen haben, in denen auch die sie begleitenden körperlichen Leiden begründet seien. Diesem Werke war in der Form eines Sendschreibens an Herbart eine Abhandlung über die Frage, ob die Psychologie metaphysisch oder physisch begründet werden solle, vorausgeschickt. In Göttingen schrieb er nun dasjenige Werk, welches allgemein als das bedeutendste und wichtigste für das Verständnis seines Systems angesehen wird, die „Psychologischen Skizzen" 2 Bände, von denen der erste Band auch den Titel: „Skizzen zur Naturlehre der Gefühle, in Verbindung mit einer erläuternden Abhandlung über die Bewußtwerdung der Seelenthätigkeiten", der zweite Band den Titel: „Ueber die Vermögen der menschlichen Seele und deren allmähliche Ausbildung" führt. Der Zeit nach zwischen beide Bände dieses umfassenden Werkes und gleichsam die metaphysische Grundlage desselben darstellend trat die Schrift: „Das Verhältnis von Seele und Leib. Philosophen und Aerzten zu wohlwollender und ernster Erwägung übergeben." Die speculative Basis dieser Auseinandersetzung über das Verhältnis von Seele und Leib kann nur eine schwache genannt werden. B. geht von der Frage aus, wie sich unser Vorstellen zu dem Sein (dem Ansichsein) der Dinge verhalte, aber er verwechselt von vorn herein den ontologischen Begriff vom Sein mit der psychologischen Vorstellung von dem Seienden, und kommt dann consequenter Weise auf die Behauptung, daß das Ansichsein der Dinge eben kein anderes sei, als das durch die sinnliche Anschauung gegebene. Durch einen auffallenden Sprung überträgt er sodann das Resultat dieser ersten Untersuchung über das Verhältnis zwischen Vorstellen und Sein auf das andere Verhältnis zwischen Seele und Leib, wie wenn beide Verhältnisse einander völlig congruent wären, ohne den Begriff der Materie, auf welchen hier alles ankommt, auch nur in Erwägung zu ziehen. Die gänzliche Vernachläßigung des Unterschiedes zwischen physiologischen und psychologischen Thatsachen rächt sich denn auch in dieser Schrift durch die Aufstellung von Behauptungen der auffallendsten Art, wie wenn z. B. von einem Bewußtsein der leiblichen Functionen der Verdauung, des Blutumlaufes ꝛc. geredet wird. Wenn schon diese Grundlage seines psychologischen Systems, die freilich den Namen einer metaphysischen nicht verdiente, durch Regellosigkeit und Ungründlichkeit des Gedankenganges überrascht, so wird die Ueberraschung durch alle diejenigen Theile der „Psychologischen Skizzen" nur noch mehr gesteigert, in denen B. begründend verfährt. Zugleich tritt hier ein Widerspruch und mit demselben ein Mangel der Darstellung immer deutlicher hervor, der B.'s ganzes System auf das bestimmteste charakterisirt. B. wollte eine *Naturlehre* der psychischen Erscheinungen geben und verhieß auch in dieser Schrift ausdrücklich, daß er sein System nicht „aus eigenen Begriffen" erbauen wolle. Das Natürlichste und Nächste, was man nach solchen Verheißungen und von dem empirischen Standpuncte, den B. einnahm und immer wieder vertheidigte, erwarten konnte, wäre eine unbefangene und sorgfältige Beobachtung der psychischen Erscheinungen gewesen, die sich jeder gewaltsamen Deutung nach irgend welchen im voraus fertig gemachten Theorieen zu enthalten strebte. So gleich im ersten Theile der Skizzen, wo die Naturlehre der Gefühle gegeben wird. Hier hätte man eine wahrhaft objective Schilderung

des Gefühlslebens erwartet. Aber was geſchieht? An die Spitze der ganzen Unterſuchung tritt eine Definition des Gefühls, die, ſtatt ſich als das Reſultat der ganzen Discuſſion zu ergeben, von vorn herein dieſelbe in allen Stücken beherrſcht. Dies der Widerſpruch. Betrachten wir aber die Definition ſelbſt, ſo gewahren wir jenen Mangel des Syſtems, der demſelben den Stempel der Unfruchtbarkeit aufdrückt. Denn wie hier das Gefühl als das „unmittelbare Sich-gegen-einander-meſſen unſerer Seelenthätigkeiten" definirt wird, eine Erklärung, welche in ihrer Unklarheit und Gezwungenheit ſchon einen ziemlich hohen Grad von Scharfſinn vorausſetzt, wenn auch nur annäherungsweiſe erkannt werden ſoll, was ungefähr mit derſelben gemeint ſein könne, ſo tragen faſt alle die Definitionen, alle die neuen Ausdrücke, deren ſich B. bediente, um durch eine neue Terminologie ſeinem Syſteme den Anſchein einer neuen Philoſophie zu geben, dieſen Charakter des Gezwungenen, des Gemachten, des nicht aus geiſtvoller Intuition, ſondern aus ſchwerfälliger Reflexion Entſtandenen an ſich und geben ſeinen Schriften, in denen doch auf der anderen Seite ein ſo löbliches Streben nach Einfachheit und Klarheit der Darſtellung herrſchte, jenen Charakter der Unverſtändlichkeit, der dann von den Anhängern B.'s ſo gern nur aus der Unluſt, ſich in ſeine Anſicht hineinzudenken, erklärt zu werden pflegt. Wenn es eben der Vorzug des genialen Denkers iſt, durch ein einziges treffendes und an die natürliche Denkweiſe ſo nahe wie möglich ſich anſchließendes Wort ganze Gebiete der geiſtigen Welt wie durch einen Sonnenblick dem Auge des Betrachtenden in einem neuen, vorher nicht geahnten Lichte aufzuſchließen; ſo muß man von der Terminologie Beneke's im Gegentheil ſagen, daß ſie zuweilen dem Leſer auch dasjenige unſicher macht, was er vorher noch mit einem gewiſſen Grade von Klarheit und Beſtimmtheit in der Seele getragen. Wer erkennt in jener Erklärung des Gefühls noch das wirkliche Gefühl? Und wer, der ſich eine ſolche Auffaſſung des Gefühls einmal angeeignet hat, die dem wahren Weſen z. B. der ſinnlichen Gefühle völlig widerſpricht und nur durch eine höchſt künſtliche und geſchraubte Deutung einen Schein von Richtigkeit gewinnen kann, wird über Gefühle jemals unbefangen und natürlich urtheilen? Abgeſehen von dieſen Widerſprüchen und Mängeln der Methode, muß anerkannt werden, daß die pſychologiſchen Skizzen einen Reichthum feiner Beobachtungen enthalten, immer geeignet, die große Menge derjenigen, denen ein eigentliches Bedürfnis ſpeculativer Begründung ihrer Anſicht nicht inne wohnte und welche bisher auf die vulgären Formeln der alten, in der Lehre von den Seelenvermögen gefeſſelten Pſychologie angewieſen waren, zum Zweifel an dieſen Formeln und zum fruchtbaren Nachdenken anzuregen. Zugleich gab dieſes umfangreiche Werk dem Verfaſſer das Zeugnis eines außerordentlichen Fleißes, und lenkte mehr als ſeine früheren Schriften die öffentliche Aufmerkſamkeit auf ſein, hier zuerſt im Zuſammenhange vorgetragenes, pſychologiſches Syſtem, dem weder im allgemeinen der Vorzug der Eigenthümlichkeit noch im beſondern das Lob, daß es viele richtige Geſichtspuncte und treffende Bemerkungen enthalte, abgeſprochen werden konnte, und welches ſchon darum Beachtung verdiente, weil es den von der Zeitphiloſophie durchaus vernachläßigten Standpunct der Erfahrung zur Geltung zu bringen ſuchte. Nicht unwahrſcheinlich iſt es, daß dieſer im ganzen günſtigere Eindruck der pſychologiſchen Skizzen eine beſſere Stimmung für B. auch bei der preuß. Regierung hervorrief, und daß es ihm darum, als er zu Oſtern 1827 in Familienangelegenheiten nach Berlin gegangen war, gelang, die Erlaubnis zu Vorleſungen wieder zu erlangen und ſo in ſeine frühere Stellung an der Univerſität Berlin zurückzutreten. Hier hatten ſich während der fünf Jahre ſeiner Abweſenheit die Verhältniſſe nicht unweſentlich geändert, da die Zahl der philoſophiſchen Profeſſoren ſich ſehr vermehrt hatte und da dieſelben ſämmtlich der Hegel'ſchen Schule angehörten. Wie ſehr ſich auch B. unter ſolchen Umſtänden bei ſeiner philoſophiſchen Richtung iſolirt fühlen mußte, dennoch trat er allen Hinderniſſen muthig und auf die Wahrheit ſeiner Ueberzeugungen vertrauend entgegen, und erwarb ſich nicht nur ein zahlreiches Auditorium an der Univerſität, ſondern auch außerhalb derſelben,

ja sogar im Auslande, namentlich in England und Amerika allmählich viele zum Theil sehr warme und für sein System begeisterte Anhänger. Zugleich fuhr er fort, sich in schriftstellerischer Thätigkeit sehr rührig zu zeigen. Im Jahre 1830 erschien von ihm eine Bearbeitung von Bentham's „Grundsätzen der Civil- und Criminalgesetzgebung," im Jahre 1832 die kleine Schrift: „Kant und die philosophische Aufgabe unserer Zeit. Eine Jubeldenkschrift auf die Kritik der reinen Vernunft," in welcher er von seinem Standpuncte aus die Absichten Kant's bei Herausgabe jenes in der Entwickelung der Philosophie Epoche machenden Werkes, die Ursachen ihres Misslingens, den Charakter der späteren deutschen Philosophie und die Aussichten für die Zukunft darstellte. In demselben Jahre gab er sein „Lehrbuch der Logik als Kunstlehre des Denkens" heraus, und trat auch in dieser Schrift in der Weise und mit dem Anspruche eines Reformators auf. Von einer eigentlichen inneren Fortentwickelung der Ansicht B.'s in diesen und seinen späteren Schriften kann in dem Sinne, daß die einmal gesetzten Ausgangspuncte durch Vertiefung in die Sache eine Aenderung erfahren hätten und so eine wesentliche Umgestaltung des Systems herbeigeführt worden wäre, nicht die Rede sein; wohl aber muß anerkannt werden, daß in formaler Beziehung seine Darstellung an Klarheit und Bestimmtheit je länger desto mehr gewonnen hat. Bei dem Tode Hegel's im Jahre 1832 wurde B. zum außerordentlichen Professor ernannt. Seine Antrittsdissertation unter dem Titel: „Syllogismorum analyticorum origines et ordinem naturalem demonstravit F. E. B. etc." zeichnet sich aus durch eine Classicität und Eleganz des lateinischen Ausdrucks, die um so mehr hervorgehoben zu werden verdient, je größer die Schwierigkeiten waren, die in dem Gegenstande lagen, und je lebhafter B. sonst sich gegen den Gebrauch der lateinischen Sprache für derartige Zwecke erklärt hatte. Im Jahre 1833 stellte B. seine psychologischen Ansichten noch einmal in gedrängter Form und mit größerer wissenschaftlicher Strenge dar in seinem „Lehrbuch der Psychologie", welches indessen überall die „Psychologischen Skizzen" zur Unterlage und Voraussetzung hat. In demselben Jahre erschien von ihm „die Philosophie in ihrem Verhältnisse zur Erfahrung, zur Speculation und zum Leben." Auf ein neues Gebiet wendete sich B. in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (2 Bde.); einem Werke, welches durch systematische Schärfe, Abrundung und Vollständigkeit, durch die gediegene Popularität des Vortrages und durch einen sehr beachtenswerthen Takt für pädagogische Beobachtung in weiten Kreisen Anerkennung erwarb und in Anspruch nehmen konnte. Freilich verlieren diese Vorzüge einen großen Theil ihres Glanzes, wenn sie auf ihren Grund zurückgeführt werden. Die systematische Schärfe geht einfach aus dem Umstande hervor, daß B.'s Pädagogik nur eine neue Anwendung seiner psychologischen Ansichten war; er hätte diesen Theil seiner angewandten Psychologie eben so gut eine Physik der Erziehung nennen können, wie er einst von einer Physik der Sitten gesprochen hatte. Bedenkt man aber, wie sehr sein ganzes psychologisches System ein abgeschlossenes, durch eine besondere Terminologie umzäuntes und fertiges war, in wie wenigen, ein für alle mal bestimmten, Gesetzen (von den Urvermögen, der Reizempfänglichkeit, den Spuren, den Ausgleichungsprocessen ꝛc.) es sich bewegte, so leuchtet ein, wie sehr durch die Uebertragung dieses psychologischen Schemas auf die Pädagogik die Darstellung dieser selbst an Geschlossenheit, systematischer Schärfe und formaler Abrundung gewinnen mußte. In dem Verkehre, in den jetzt B. mit den Pädagogen getreten war, läuft denn auch das Meiste, was von ihm geäußert wird, immer wieder auf die Vertheidigung und Erklärung seiner psychologischen Grundgesetze aus. Das mannigfache Misverständnis, welches ihm in dieser Beziehung entgegentreten mußte, und die Opposition, die er oft nur für Misverständnis nahm, nöthigte ihn daher schon im Jahre 1836 zur Veröffentlichung der Schrift: „Erläuterungen über die Natur und Bedeutung meiner psychologischen Grundhypothesen;" und in der Centralbibliothek der Pädagogik und des Schulunterrichts von Brzoska, Jahrgang 1838 S. 171 eröffnete B. ein „Forum für Philosophen und praktische Pädagogen zu gegenseitiger

Aufstellung einzelner pädagogischer Probleme." Er erklärte, da beide Wissenschaften, Pädagogik, so wie Psychologie, in ihrem tiefsten Grunde auf Erfahrung ruhten, da aber die pädagogische Erfahrung, genau genommen, immer nur über bestimmte, einzelne Fälle reden und nur aussagen könne, was dieser bestimmte Erzieher an diesem bestimmten Zögling hervorgebracht habe, während die Psychologie es mit einer Art von Erfahrungen zu thun habe, die allgemeiner und elementarischer sei: so sei ein gegenseitiger Austausch der beiderseitigen Erfahrungen wünschenswerth; und er forderte die Pädagogen auf, ihre speciellen Beobachtungen und Fragen (!) vorzutragen, indem er sich erbot, die entsprechenden psychologischen Antworten zu geben. Man sieht, in welcher Zweideutigkeit hier der Begriff der Erfahrung angewendet wird, um die völlige Abhängigkeit der Pädagogik von der Psychologie plausibel zu machen. Denn die pädagogische Erfahrung wird hier nur in dem Sinne der Beobachtung, ja geradezu des Experimentes genommen und dadurch auf lauter vereinzelte Fälle beschränkt, während der psychologischen Erfahrung ohne weiteres Allgemeinheit zugeschrieben wird. Es ist aber weder das eine noch das andere richtig. Weder kann die Psychologie der Beobachtung individueller Erscheinungen sich entziehen, noch darf die Pädagogik den Blick auf den ganzen Menschen und seine sittliche Bestimmung jemals aus den Augen verlieren. Freilich ist die Pädagogik auch auf Erfahrung gegründet, wie alle wahre Wissenschaft, aber diese Abhängigkeit von der Erfahrung drückt nur den Gegensatz gegen jene aprioriſche Construction der Wahrheit aus, die alles aus der menschlichen Vernunft und durch sie selbst finden und entwickeln will. Mit dieser Auffassung der Erziehungswissenschaft als einer schlechthin empirischen und von der Psychologie abhängigen hängt denn auch der rationalistische Charakter zusammen, den die Pädagogik B.'s so entschieden an sich trägt. Daher wird die Erziehung als das Hinaufziehen der ungebildeten Vernunft zu der gebildeten erklärt, daher erscheint hier überall der Mensch nur wie ihn der menschliche Verstand sich construirt, daher fehlt (wie Baur richtig bemerkt) „in diesem Systeme dem Zöglinge jeder göttliche Keim und der Erziehung jedes göttliche Ziel; die Bildungsstufe des Erziehers ist das Höchste, wozu sie es bringen will, und stets bleibt sie in den beschränkten Kreis subjectiver menschlicher Zwecke und Berechnungen gebannt." — Ja es kehren hier alte Anschauungen der abgelebtesten rationalistischen Denkweise wieder, wie wenn die Bildung des Kindes zur Religion nur aus gewissen Nützlichkeitsgründen zur Abwendung späterer Gefahren empfohlen wird; wenn behauptet wird, daß die Religion dem Kinde eigentlich noch nicht Bedürfnis sei, aber dann doch eine Verfrühung (!) der religiösen Erziehung empfohlen wird, damit sich die religiösen Eindrücke desto fester und tiefer im Herzen festsetzen; wenn das eigentlich Positive des Christenthums, namentlich die Lehre von „der Aufopferung" Christi dem eigentlichen Kindesalter ganz ferngehalten wird ꝛc. ꝛc. Natürlich wird auch der christliche Begriff vom Bösen in dieser Ansicht modificirt und die für die Erziehung von unendlicher Schwierigkeit, aber auch von unendlicher Wichtigkeit bleibende Lehre von der Erbsünde geleugnet. Mit diesem rationalistischen Charakter des Werkes hängt dann wiederum die Popularität und Klarheit der Darstellung eng zusammen, denn wo der Weg sich so ganz in der Ebene hielt, wo alle dunklen Tiefen und alle steilen Höhen so vorsichtig umgangen wurden, war es gut und leicht zu gehen. Ohne Zweifel hat dieser bequeme rationalistische Ton des Buches viel dazu beigetragen, der Pädagogik B.'s bei einer großen Anzahl von Lehrern Eingang zu verschaffen. Die eigentliche Aufgabe, welche B. sich und der Lehrerwelt stellte, seine psychologische Theorie auf Unterricht und Erziehung anzuwenden, ließ man bei Seite liegen, und eignete sich an, was dem Herzen wohlgefiel. Doch darf nicht übersehen werden, daß es nicht alle so leicht nahmen, und daß es einige Anhänger B.'s gab, die mit großem Eifer jene Aufgabe verfolgten, wovon die kleine Schrift „die Entwickelung des Bewußtseins durch den Lehrer und Erzieher" von Dr. Fr. Ueberweg, und die Bemühungen des Seminardirectors Dreßler in Bautzen Zeugnis ablegen. Zu allgemeinerer Bedeutung konnten

aber dieſe Beſtrebungen nicht gelangen, theils weil ſie der tieferen und poſitiveren Richtung der Zeit widerſtrebten, theils weil ſie durch die engen Feſſeln der B.'ſchen Pſychologie an der rechten inneren Bewegung gehindert wurden.

In die Reihe ſeiner pädagogiſchen Arbeiten iſt auch die im Jahre 1836 herausgegebene Schrift B.'s: „Unſere Univerſitäten und was ihnen Noth thut. In Briefen an den Herrn Director Dr. Dieſterweg, als Beitrag zur Lebensfrage der Civiliſation" zu ſtellen, durch welche er zur friedlichen Verſtändigung über die damals mit Heftigkeit ventilirte Frage beſonnen mitwirkte. 1837 erſchienen ſeine „Grundlinien der Sittenlehre. Ein Verſuch eines natürlichen Syſtems derſelben;" 1838 die „Grundlinien des Naturrechts, der Politik und des philoſophiſchen Criminalrechtes. Ein Verſuch eines natürlichen Syſtems dieſer Wiſſenſchaften;" 1840 ſein „Syſtem der Metaphyſik und der Religionsphiloſophie, aus den natürlichen Grundverhältniſſen des menſchlichen Geiſtes abgeleitet;" 1842 ſein „Syſtem der Logik als Kunſtlehre des Denkens;" 1845 eine zweite Auflage ſeines Lehrbuches der Pſychologie, welcher er in demſelben Jahre unter dem Titel „die neue Pſychologie" eine Reihe von erläuternden Aufſätzen folgen ließ. Vom Jahr 1851—1853 gab er als Quartalſchrift das „Archiv für pragmatiſche Pſychologie" und 1853 noch ein „Lehrbuch der pragmatiſchen Pſychologie" heraus und ſuchte in dieſen ſeinen letzten Schriften die Anwendung ſeiner Seelenlehre auf das Leben geltend zu machen.

Neben dieſen bedeutenderen Arbeiten hat B. noch eine große Menge einzelner zum Theil umfangreicher Abhandlungen, Recenſionen ꝛc. in verſchiedenen Zeitſchriften drucken laſſen und mit welchem erſtaunlichen Fleiße er arbeitete, davon zeugen ſeine reichen noch vorhandenen Excerpte, die jährlich zu bedeutenden Bänden anwuchſen. Ueberdies ſtand er mit vielen Gelehrten und mit gebildeten Männern und Frauen im In- und Auslande in lebhaftem ſchriftlichen Verkehr. Seine äußeren Lebensverhältniſſe hatten ſich in der langen Reihe von Jahren nicht zu ſeinen Gunſten geändert. Erſt vom 1. Jan. 1841 an erhielt er 200 Thaler jährlich als widerrufliche Remuneration, und dieſe Summe, von der er ſich ſogar noch gewiſſe Abzüge gefallen laſſen mußte, iſt nie erhöht worden. Zu der niederſchlagenden Wirkung ſolcher Verhältniſſe geſellten ſich in den ſpäteren Jahren ſchwere körperliche Leiden, die namentlich durch andauernde Schlafloſigkeit aufreibend wurden. Auch war es ſchmerzlich für ihn, zu ſehen, wie ſich das in den früheren Jahren hervorgetretene Intereſſe an ſeinen Vorleſungen ſowohl als an ſeinen wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen überhaupt verminderte. Verheirathet war er nie, aber in dem ſchönen Zuſammenleben mit ſeinem Bruder, dem Conſiſtorialrathe und Prediger B., fand er einen reichen Erſatz für das, was er durch die Unmöglichkeit, einen eigenen Hausſtand zu begründen, bei ſeinem tiefen Sinn für Familienleben entbehrte. In dem Winterſemeſter 1853—54 nahmen ſeine körperlichen Leiden zu, die ſtrengſte Mäßigkeit und ſorgfältigſte Rückſicht auf ſeinen Zuſtand, die treuſte brüderliche Pflege, die eifrigſten Bemühungen der Aerzte vermochten ihm keine Beſſerung zu bereiten und namentlich ſeiner Schlafloſigkeit nicht abzuhelfen; doch ſetzte er ſeine Vorleſungen, wie ſchwer ſie ihm auch wurden, nicht aus und lebte auch ſonſt in gewohnter Weiſe fort. Noch am 28. Februar 1854 ſtattete er in einer befreundeten Familie einen Beſuch ab und zeigte ſich geſprächig und theilnehmend wie ſonſt. Am folgenden Tage, den 1. März, entfernte er ſich gegen 5 Uhr Nachmittags aus dem Hauſe, um eine Vorleſung in der Univerſität zu halten, und nichts verrieth eine beſondere Stimmung. Von dieſem Gange kehrte er nicht wieder. Es ergab ſich, daß er in der Univerſität nicht geweſen, aber gegen 6 Uhr am Canal in der Gegend des zoologiſchen Gartens geſehen worden war. Später wurden bei zwei Arbeitern in Charlottenburg verſchiedene Kleidungsſtücke B.'s entdeckt, welche auf einer Bank am Canal gefunden ſein ſollten. Weiteres wurde nicht bekannt, erſt nach Jahresfriſt wurde der Leichnam im Waſſer gefunden. Ueber der eigentlichen Todesart B.'s ſchwebt ein gewiſſes Dunkel. Einen Selbſtmord anzunehmen, dagegen ſprachen mancherlei Umſtände und dagegen ſträubte ſich das Gefühl derjenigen,

die den tiefſittlichen Charakter des Verſchwundenen genauer kannten. Von anderen indeſſen, welche ihm näher ſtanden, iſt gerade aus dem völligen Mangel aller Andeutungen eines ſolchen Vorſatzes, aus den ſchweren körperlichen Leiden, denen B. unterworfen war, und aus der nicht ganz grundloſen Meinung, daß auch die Klarheit ſeines Geiſtes in Folge der leiblichen Krankheit getrübt war, der Schluß gezogen worden, daß B. in einer krankhaften Verfaſſung des Gemüthes, die ihn zwar nicht mehr zurechnungsfähig erſcheinen läßt, die ihm aber doch ſo viel Beſonnenheit gewährte, das zu vermeiden, was ſeinen Vorſatz hätte verrathen können, ſich ſelbſt den Tod gegeben habe. So viel iſt gewiß, daß er ſchon in den Vorleſungen des letzten Semeſters mit dem Gefühle geiſtiger Benommenheit zu kämpfen hatte und ſeine Zuhörer öfters, ſich ſelbſt unterbrechend, fragte, ob er ihnen auch klar ſei.

Die Theilnahme an dieſem Ereigniſſe war in allen Kreiſen der Hauptſtadt eine ſehr große, um ſo größer, je aufrichtiger die Achtung war, welche allgemein, auch von ſeinen wiſſenſchaftlichen Gegnern, dem perſönlichen Charakter B.'s gezollt wurde. Er war eine ſittliche Natur, feſt und beharrlich in ſeinen Entſchlüſſen, von der edelſten Reinheit der Sitten, liebenswürdig im Umgange, treu und aufopferungsfähig in der Freundſchaft und von dem lebendigſten Eifer für die Wiſſenſchaft beſeelt. Wenn er in ſeinen Schriften, namentlich in den früheren, oft anmaßend und abſprechend erſcheint, ſo war er dagegen in allen perſönlichen Beziehungen der beſcheidenſte Menſch, und auch jene Art der Anmaßung iſt weniger in ſeinem ſittlichen Weſen als in der ſchiefen Stellung begründet, die er zur Philoſophie überhaupt, insbeſondere zu der ſeiner Zeit einnahm. Mit Freimüthigkeit und Offenheit ſprach er ſeine Ueberzeugung aus, und wie er einſt als Student ſich unverholen über die Unſittlichkeit des Duells erklärt hatte, ein Urtheil, welches im Munde eines Jünglings, der damals bereits das Leben für das Vaterland eingeſetzt hatte, nur noch bedeutſamer erſcheinen mußte; ſo trat er zu allen Zeiten gerade und entſchieden allem entgegen, was er als Irrthum erkannt hatte. Aber er überſah zu oft, daß die Wahrheit nicht immer auf ſeiner Seite war. Der Gedanke, ſich zum Reformator der Philoſophie aufzuwerfen, zeigte, daß B. ſeine Kraft überſchätzte. Wenn er in der Dialektik der abſoluten Philoſophie nur ein Spiel mit leeren Begriffen ſah, und dieſem modernen Scholaſticismus gegenüber durch das Zurückgehen auf die Erfahrung eine ſolidere Grundlage einer geſunden Philoſophie zu gewinnen hoffte, ſo bewies er dadurch allerdings einen richtigen Blick und konnte ſich bei ſolchem Streben mit Recht auf große Denker berufen. Wenn er aber auf der anderen Seite darum alle Speculation als ſolche gering achtete, ſo verkannte er offenbar den tiefen Entwickelungsgang der deutſchen Philoſophie und beraubte ſich ſelbſt jedes Mittels, auf dieſelbe nachhaltig einzuwirken. Wenn er rückſichtslos alles verwarf, was der philoſophirende Geiſt in Deutſchland hervorgebracht hat, und wenn er dann doch wieder in Form und Stoff ſeiner Unterſuchungen manches von den Früchten alter und neuer Speculation entlehnte, ſo offenbarte er in dieſem Widerſpruche, wie wenig er über ſeine Stellung zur Philoſophie zur Klarheit gekommen war. Auch darf nicht überſehen werden, daß B. dieſen Kampf gegen die ſpeculativen Syſteme ſeiner Zeit in einem Alter begann, in welchem er die nöthige Reife und Bildung noch nicht erlangt hatte, ja kaum erlangt haben konnte. Davon zeugten ſeine erſten Schriften. In der Selbſtüberſchätzung, die ſich in denſelben kund giebt, ſpricht ſich zugleich der enge Horizont aus, den er geiſtig beherrſchte. Je mehr er ſich dann in die pſychologiſchen Grundzüge, aus denen er das Geſammtgebäude der philoſophiſchen Wiſſenſchaften zu conſtruiren gedachte, vertiefte, deſto mehr gieng ihm der Blick für die Schwächen verloren, die ſein ganzer philoſophiſcher Standpunct darbot. Daher denn auch ſeine bedeutende Thätigkeit ohne eigentliche Einwirkung auf die Philoſophie im Großen und Ganzen geblieben iſt. Doch wird immer anerkannt werden müßen, daß er für pſychologiſche Beobachtung ein ſeltenes Talent beſaß, und wenn auch, wie Drobiſch (Empiriſche Pſychologie nach naturwiſſenſchaftlicher Methode. §. 133, wo das Verhältnis B.'s zu Herbart kurz und treffend charakteriſirt wird) gezeigt hat, B.

weſentlich auf Herbart ruht und vielfach unter neuer Terminologie eigenthümliche Lehren Herbarts vorgetragen hat, nicht ohne die ſcharfen Gedanken des letzteren oft abzuflachen und zu verdunkeln: ſo hat er ſich doch auf dem Gebiete der pſychologiſchen Beobachtung vielfach als ſcharfen Denker und eigenthümlichen Forſcher bewieſen und gewiſſe Partien deſſelben wirklich bereichert und fruchtbringender gemacht, namentlich in der Lehre von den Verſchmelzungsgeſetzen der Vorſtellungsreihen und Vorſtellungsgruppen.

Der eigentliche Kern und Mittelpunct aller philoſophiſchen Beſtrebungen B.'s iſt in ſeinem *pſychologiſchen Syſteme* enthalten, auf welches ſchließlich noch ein kurzer Blick geworfen werden mag.

B. betrachtet, ſich auf Baco und Locke ſtützend, die Pſychologie als eine Naturwiſſenſchaft, die ſich durchaus auf Beobachtung gründen und aus dieſer ihre allgemeinen Geſetze ableiten ſoll. Von den übrigen Naturwiſſenſchaften ſoll ſie ſich nicht durch ihre Methode, ſondern nur durch ihren Gegenſtand (die menſchliche Seele) und durch ihre Erkenntnisquelle (das unmittelbare Selbſtbewußtſein) unterſcheiden. In der Seele ſieht er nicht Eine Kraft, ſondern nimmt als Baſis aller pſychiſchen Erſcheinungen eine Reihe verſchiedener, aber zu einem Sein verbundener Grundſyſteme von Kräften an, von denen jedes wieder aus einer unbeſtimmten Menge von Vermögen — den *Urvermögen* — beſteht. Solche Grundſyſteme ſind 1. die auf beſtimmte Organe ſich beziehenden Kräfte: die Sehkräfte, die Hörkräfte, die Taſtkräfte, die Schmeckkräfte und Riechkräfte; 2. die nicht auf beſtimmte Organe ſich beziehenden, ſondern über den ganzen inneren und äußeren Körper ſich verbreitenden Kräfte des Vitalſinnes, und 3. die den verſchiedenen Arten der Muskelbewegung entſprechenden Urkräfte. Dieſe Urvermögen nun ſind gewiſſer Bewegungen durch Reize fähig, welche von dieſen Kräften angeeignet und feſtgehalten werden. Aber in der Art und dem Grade dieſer Fähigkeit, durch Reize beſtimmt zu werden, beſteht eine große Verſchiedenheit, und es ergeben ſich danach drei individuell beſtimmte Grundeigenſchaften der Urvermögen, auf denen überhaupt alle Verſchiedenheit der Individuen ruht, dieſe ſind: der Grad der *Reizempfänglichkeit*, je nachdem ſchwächere oder ſtärkere Reize erforderlich ſind, die Urvermögen zu erregen, der Grad der *Lebendigkeit* oder der Schnelligkeit, mit welcher die Reize angeeignet werden, und der Grad der *Kräftigkeit*, von welchem die Vollkommenheit in der Auffaſſung, in der Bewahrung und Reproduction der angeeigneten Reize abhängt. Es können dieſe Grundeigenſchaften ſowohl in den Urvermögen deſſelben Grundſyſtems, als in den verſchiedenen Grundſyſtemen Eines Menſchen in den verſchiedenſten Graden zuſammen ſein und da ſie bei der Entwickelung aller pſychiſchen Zuſtände und Gebilde mitwirken müßen, ſo werden aus ihnen überhaupt alle die verſchiedenen Reſultate zu erklären ſein, welche auch unter den ähnlichſten Verhältniſſen in der Entwickelung der Menſchen hervortreten. Ja ſogar mit der thieriſchen Seele ſoll die menſchliche dieſe Eigenſchaften gemein haben und *nur das* unterſcheidet ſie von jener, daß ſie eines höheren Bewußtſeins fähig iſt; und wenn B. gelegentlich anerkennt, daß die höhere Vollkommenheit der menſchlichen Seele keine bloß äußere, ſondern eine innere und qualitative ſein müße, ſo hat er doch dieſe Vollkommenheit nirgends in ſeinem Syſteme zu einer wiſſenſchaftlichen Auffaſſung und Entwickelung gebracht. Damit hängt auch die Art zuſammen, wie B. das Bewußtſein auffaßt und die Entwickelung deſſelben darſtellt. Es werden nämlich alle pſychiſchen Erſcheinungen in der Stufenentwickelung der Seele ohne weiteres aus jener Hypotheſe der Urvermögen erklärt. Dieſe Urvermögen ſind an ſich ſtrebend, d. h. nach beſtimmten Eindrücken (Reizen) oder im allgemeinen verlangend. Sofern nun durch äußere Elemente dieſe verlangten Reize dargeboten werden, ſind die Urvermögen das, was wir *Empfindung* nennen. Von jedem Eindrucke aber bleibt in der Seele eine *Spur* zurück, welche als Anlage und Kraft in die ſpäteren Entwickelungen eingehen kann. Es iſt klar, daß die pſychiſche Energie dieſer Spuren weſentlich von jener dritten Grundeigenſchaft der Urvermögen abhängt, welche oben als *Kräftigkeit* der Auffaſſung und Bewahrung der Reize bezeichnet worden iſt. Die unendliche Menge gleichartiger Spu-

ren, welche vermöge dieſer Kräftigkeit der Urvermögen aufeinander treffen, geben aber dem Reize eine ſolche Energie, daß er zum geiſtigen und vernünftigen Gebilde wird. Hier iſt die Brücke, welche B. aus der ſinnlichen Empfindung in das Reich des Geiſtes, des Bewußtſeins ſchlägt. Aber ſie iſt auf den unbegreiflichſten und unhaltbarſten Schluß der Welt gebaut, auf den, daß die Menge der Reize plötzlich in eine neue Art pſychiſcher Gebilde umſchlage! Hiermit ſoll auch zugleich der Unterſchied der menſchlichen und der thieriſchen Seele erklärt ſein. Denn die Thiere, die zwar zum Theil eine größere Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit der Urvermögen beſitzen, als der Menſch, ſtehen demſelben doch in der Kräftigkeit ihrer Urvermögen nach, entbehren alſo jenes Kittes, der die feſtgehaltenen Spuren zuſammenleimt und ſo die immer kräftiger gewordene Spur zum Bewußtſein ſteigert. Mit einem Worte, der Gradunterſchied geht in eine Artverſchiedenheit über. „So wird das Sinnliche in ein Geiſtiges, das Unvernünftige in ein Vernünftiges umgewandelt.“ (!) Das Bewußtſein iſt nichts anderes, als die Empfindung, und unterſcheidet ſich nur durch die Stärke des pſychiſchen Seins.

Durch das Erwecken der Empfindung zum Bewußtſein ſind die Urvermögen in die Form der Vorſtellung übergegangen, bei welcher das Streben, das ihnen urſprünglich anhaftet, aufgehoben erſcheint; und die Vorſtellungsform liegt allen Anſchauungen, Wahrnehmungen, Begriffen, Urtheilen und Schlüſſen zum Grunde. Wenn aber das Streben der Urvermögen erhöht und auf beſtimmte Zielpuncte gerichtet wird, ſo bekommen ſie die Begehrungsform, die allen Momenten des Willens und Handelns zu Grunde liegt und das Widerſtreben als eine Unterart des Begehrens in ſich ſchließt. Dieſe pſychiſchen Erſcheinungsformen des Vorſtellens und Begehrens nennt B. „ausgebildete Vermögen“ und betrachtet ſie als die Grundformen des Seelenlebens überhaupt. Da nun die Urvermögen durch Erfüllung mit Reizen bewußt werden, ſo können ſie durch das theilweiſe Entſchwinden dieſer Reize wieder in unbewußte Spuren und „Angelegtheiten“ verwandelt werden. Dieſe unbewußten Spuren aber entſchwinden nicht aus der Seele, ſondern nehmen Theil an der weiteren Entwickelung des Seelenlebens. Denn nicht nur bewahren ſie die beſonderen Verbindungen, in denen ſie urſprünglich ſich befanden, ſondern ſie können auch in neue Verbindungen treten, neue Vorſtellungsgruppen und Reihen bilden, indem ſie aus den verſchiedenartigen, den Urvermögen von außen zugeführten Reizen die ihnen gleichen Elemente an ſich ziehen und ſo andere als die urſprünglichen Verknüpfungsformen eingehen. Durch das Unbewußtwerden treten die Spuren in die Gedächtnisform, und B. ſucht durch dieſen ganzen Proceß des Steigens und Herabſinkens der Vorſtellungen aus der Form des Bewußtſeins in die des Unbewußtſeins und umgekehrt nicht nur das Weſen des Gedächtniſſes und der Erinnerung, ſondern auch das der Einbildungskraft zu erklären, überſieht aber, indem er alle dieſe verſchiedenen Seelenthätigkeiten auf gleiche Weiſe aus der urſprünglich ſinnlichen Vorſtellung ableitet, daß eben nur die Erinnerung noch die ſinnliche Beſtimmtheit an ſich trägt, während die Vorſtellungen der Einbildungskraft ſich von dem Inhalte der ſinnlichen Vorſtellung frei machen.

Den ganzen Entwickelungsproceß der verſchiedenen Seelengebilde führt B. überhaupt auf vier Grundgeſetze zurück: das der Reizaneignung, das der gegenſeitigen Anziehung des Gleichartigen, das der Ausgleichung der beweglichen Elemente und das der Anbildung neuer Urvermögen. Da Vorſtellen, Begehren und Fühlen nur verſchiedene Formen der zur Lebensthätigkeit gereizten pſychiſchen Urvermögen ſind, ſo wird denn auch das Weſen des Gefühls auf dieſe Theorie der Urvermögen gegründet. Hierbei kommt es beſonders auf die „Reizungsverhältniſſe“ an. Denn der Reiz kann 1. für die Urvermögen zu ſchwach ſein (Halbreizung), woraus die Unluſtempfindung der mangelhaften Befriedigung entſteht, oder 2. gerade angemeſſen (Vollreizung), woran das Gefühl der Befriedigung ſich anſchließt, oder 3. mehr als befriedigend, ohne doch übermäßig zu ſein (Luſtreizung), 4. allmählich zu ſtark werdend (Ueberdrußreizung) und endlich 5. plötzlich zu ſtark eintretend (Schmerzreizung). Aber B. geht noch einen großen Schritt

weiter und gründet auch die ästhetischen und moralischen Gefühle auf jene Theorie. So soll z. B. das Gefühl des Angenehmen eintreten, wenn in der Lustreizung die Erregung der Urvermögen durch die überfließend erfüllenden Reize besonders lebhaft ist, das Gefühl des Erhabenen, wenn die Steigerung besonders kräftig und gehalten ist, und das Gefühl des Schönen, wenn die Erregung zwischen jener Lebhaftigkeit und dieser gehaltenen Kräftigkeit in der Mitte steht! Man sieht aus diesen Beispielen, wie verfehlt überall der Versuch bleibt, eine Philosophie des Geistes auf empirisch-psychologischem Fundamente erbauen zu wollen. Ebenso ungenügend wird auch das Sittliche nach jener Theorie behandelt. Natürlich soll dann schließlich auch das Denken in seinen verschiedenen Formen als Verstand, Urtheilskraft und Vernunft seine Erklärung in den von den Begriffen gebliebenen Spuren und Angelegtheiten finden.

In der Psychologie B.'s wird das Wesen des Geistes nirgends zur Anschauung gebracht. Schon in der Lehre von den Urvermögen waltet eine unklare Vermischung psychologischer und physiologischer Momente, und die aufgestellte Genesis des Bewußtseins gehört zu den schwächsten Theilen der ganzen Theorie. Dagegen müßen zwei Puncte als solche bezeichnet werden, in denen jede Weiterentwickelung der Psychologie sich an B. immer wird anschließen müßen: die Bedeutung und Entwickelung, welche er der Lehre vom unbewußten Seelenleben gegeben und die hiemit zusammenhängende, oben schon erwähnte Bereicherung, welche die Lehre von dem Vorstellungsleben und von den Verhältnissen der Vorstellungsreihen durch ihn erfahren hat. Flashar.

Bengel, Johann Albrecht, geb. 1687 zu Winnenden, † 1752 (nach Burk's Biographie, 2. Aufl. S. 519, nicht 1751, wie sonst häufig angegeben wird) als Prälat und Consistorialrath zu Stuttgart; erst ein Jahr vor seinem Tode von der Tübinger Facultät zum Doctor der Theologie creirt. Hätten wir hier die ganze Bedeutung dieses Mannes ins Licht zu stellen, so müßten wir auseinandersetzen, wie sein tiefschriftlicher, evangelisch-kirchlicher Geist eine so selbständige Entwicklung und Stellung sowohl zur evangelischen Kirche als zum Spener'schen Pietismus gewann, daß er, die Fehler und Beschränktheiten, in welche diese beiden Mächte mit der Zeit gerathen waren, durchbrechend, als neues, höchst wohlthätiges Element, als ein wahrer Mann Gottes in die Geschichte eintrat; den Horizont der lutherischen Orthodoxie erweiterte er, indem er auf weniger beachtete Lehrpuncte, vorzugsweise die Lehre von der großen Zukunft des Reiches Gottes, die Aufmerksamkeit hinlenkte, und indem er zugleich durch seine Kritik des neutestamentlichen Urtextes mit Muth und Scharfsinn, wenn auch mit noch unzureichenden Hülfsmitteln, dieses Gebiet, das die alte Orthodoxie als ein abgeschlossenes betrachtete, als ein Feld für mühsame, aber höchst wichtige gelehrte Forschungen zu bebauen anfieng. Den Spener'schen Pietismus, in dessen erste Blütezeit der Tag seiner eignen Geburt gefallen war, bildete er dadurch wesentlich fort, daß er, fromm mit einer seltenen Lauterkeit, dennoch den Sinn für das Humane in sich und seinen Schülern offen hielt; wenn er (1744) von den hallischen Pietisten sagte: „Die hallische Art ist etwas zu kurz geworden für den Geist der heutigen Zeit" (Burk a. a. O. S. 379, Note), so hatte er dabei wohl eben so sehr den Mangel an wissenschaftlichem Geist als die Verengerung der sittlichen Begriffe im Auge. Dasjenige seiner Werke, dem der bleibendste Werth zukommt, ist sein Gnomon (neueste, sehr brauchbare und vollständige Ausgabe, besorgt von Steudel, bei Fues in Tübingen 1855), — fortlaufende erklärende Bemerkungen zum ganzen N. T., wo ein einziger Gedanke, mit dem er kurz und bündig eine Schriftstelle begleitet, dem Leser häufig mehr sagt und mehr zu denken giebt, als seitenlange Ausführungen in unsern dickleibigen Commentaren. — Allein, so sehr das Bild des ganzen Mannes dazu reizt, vor demselben stehen zu bleiben, unsre Aufgabe in gegenwärtigem Artikel ist eine andere. Es fragt sich, welche Stelle in der Geschichte der Pädagogik dem Manne zukomme? Die seitherigen Historiker dieses Faches haben keine Notiz von ihm genommen, und dennoch ist er ein christlicher Erzieher von segensreicher Wirksamkeit und eines der edelsten Vorbilder eines solchen gewesen. Pädagogische Weisheit wird

ihm von Fernestehenden begreiflicherweise schon darum nicht zugetraut, weil man den großen Apokalyptiker für einen hohläugigen Schwärmer hält, der, wie gewisse Sectirer, von nichts redet und träumt als vom Antichrist und siebenköpfigen Thier, vom Schwefel- und Feuerpfuhl. Allein, wie er z. B. in seinen Predigten keine Spur solcher Neigung zeigt, so beruhten auch seine apokalyptischen Resultate oder Weissagungen (wenn man sie so nennen will) niemals auf Vision, die Phantasie hatte unmittelbar nichts damit zu schaffen, sondern es sind, nachdem er einmal den Schlüssel in einer bestimmten Deutung der apokalyptischen Zahlen gefunden zu haben glaubte, lediglich Berechnungen, deren Facit er theils mit anderweitigen biblischen datis, theils mit Momenten der Welt- und Kirchengeschichte combinirte. Daß solche Beschäftigung, man mag sonst darüber urtheilen wie man will, einer tüchtigen erzieherischen Thätigkeit keinen Eintrag thut, versteht sich von selbst; diese wird nur dadurch unmöglich, daß irgend eine Beschäftigung die ganze Seele so in Beschlag nimmt, daß es ihr am Interesse für das Jugendleben, also an Sinn für das Humane wie an der Nüchternheit fehlt, die der Zweck der Erziehung fordert. Diesen Sinn und diese Nüchternheit rauben an und für sich theologische Studien von der allgemeinsten oder von der speciellsten Art (also auch Bengels apokalyptische Forschungen) so wenig, als irgend welche Beschäftigungen anderer Art; aber jede Beschäftigung — die des Kaufmanns, des Beamten so gut, wie die des Gelehrten — kann jene schlimme Wirkung haben, wenn der Mann seine Geistesfreiheit nicht bewahrt, wenn z. B. sein System sich total in sein eigenes Ich verwandelt und dieses vollständig absorbirt, wie sich die Seele des Geldmannes in lauter Ziffern und Staatspapiere verwandelt. — Bengel aber hat praktisch seinen Erziehungsberuf nicht nur als Vater im Kreise einer zahlreichen Familie, sondern auch in der langen Zeit von 1713—1741 als Klosterpräceptor in Denkendorf (was jetzt ein Professor an einem niedern theologischen Seminar, parallel einem Professor an einem obern Gymnasium ist) in der gesegnetsten Weise geübt; und wenn er auch kein Lehrbuch der Pädagogik geschrieben hat, was damals ohnehin noch nicht Brauch war, so besitzen wir doch aus seinem Munde pädagogische Lehren, die einerseits in geschichtlicher Hinsicht, als Pädagogik des specifisch württembergischen, d. h. Bengel'schen Pietismus, von Interesse sind, andererseits durch ihre schlichte Wahrheit sich jedem christlichen Erzieher zur Beherzigung empfehlen. Als Probe davon stellen wir die Aphorismen voran, die unter dem Titel: „J. A. Bengel's Aufsatz von Erziehung der Kinder" in Ph. D. Burk's (seines Schwiegersohnes) Sammlungen zur Pastoraltheologie, II. S. 900 eingerückt sind.

1. Es ist nicht nöth, daß man sich um viele Erziehungsmaximen bemühe, die einfachste Methode ist die beste.

2. Man verschafft den Kindern gute Gelegenheit, dadurch ihnen das Wort Gottes bekannt wird, wenn schon nicht alles bleibt, wird doch hier und da etwas bleiben.

3. Mit vielen Auslegungen ꝛc. sie zu überhäufen, ist nicht rathsam. Hie und da bei schweren Stellen, unbekannten Ausdrücken den Sinn kurz zu zeigen, ist desto besser. Ein Brunnenmacher räumt nur die Hindernisse aus dem Weg, so läuft das Wasser von selbst.

4. Nur hat man ihnen die Gelegenheit zu groben Ausschweifungen abzuschneiden; übrigens aber ist es besser, wenn man sie mehr in ihrer meist unschuldigen Geschäftigkeit ihrer eigenen, als der fremden Willkür überläßt. Z. Ex. im Springen *) und andern Handlungen, wozu eine jugendliche Munterkeit antreibt, da einige Aufseher oft alles für Leichtsinn schelten, soll man eben nicht so gar genau sein.

5. *Μακροθυμία* (Langmuth) ist sehr zu empfehlen. Denn viel an solchen jungen Bäumlein schimpfeln (spielend schnitzeln), würde verletzen.

6. Wo es aber in eine Hartnäckigkeit ausschlagen will, da setzt man christlichen Ernst darauf und bricht die Hartnäckigkeit.

7. Kinder werden wenigstens Morgens und Abends zum Gebet angehalten, und da beten sie entweder selbst oder ihr Aufseher geht ihnen mit Gebet vor, wobei sie unvermerkt ein Beispiel zur Nachahmung auf andere Fälle ins Gemüth fassen. Uebrigens hat Hiob mehr für seine Kinder

*) Schwäbisch = laufen.

gebetet, als ſie vielleicht für ſich ſelbſt; d. i. Eltern und Aufſeher, wenn ſie Jeſum kennen, thun immer das Beſte: und in ihrem Dächlein ſind ſolche Jungen hernach wie geborgen.

8. Heiter, freudig, gütig, nicht griffig, mürriſch, wunderlich mit ihnen zu handeln, iſt billig und löblich.

9. Ueberhaupt gehts mit der menſchlichen Erziehung meiſtens κατὰ τὸ δοκοῦν („nach ihrem Dünken" Luth.) Hebr. 12, 10., darunter erhält die Verträglichkeit Gottes und ſeine weiſe Güte dennoch den Zweck.

10. Mägdlein werden inſonderheit vor Fürwitz, eitler Galanterie verwahret, zur Stille, Einfältigkeit angewieſen: ſo findet die ἁπλότης εἰς Χριστόν (Einfalt auf Chriſtum — auch neuerlich als weibliche Grundtugend dargeſtellt von Löhe: „Von der weiblichen Einfalt", Stuttg. 4. Aufl. 1856) deſto weniger Hindernis und Aufhalten.

11. Es erhält und mehrt die Liebe merklich, wenn Kinder ſehen, daß man ſie nicht begehrt zu beſchimpfen, ſondern ihre Mängel vielmehr zu ertragen, oder gleichſam intra parietes in der Stille zu beſſern ſich angelegen ſein läßt.

Sind dieſe Grundregeln, die keines Commentars bedürfen, aus Bengel's Familienleben hervorgegangen, ſo führte ihn ſein Beruf in Denkendorf auf ein weiteres Gebiet pädagogiſcher Erfahrung. Hier galt es, bei jungen Leuten von 14 — 16 Jahren die beiden Zwecke: Frömmigkeit und Gelehrſamkeit, in rechter Einheit zu erreichen. Wie er dies auffaßte, geht aus ſeiner Antrittsrede am 8. Dec. 1713 hervor, deren Thema war: de certissima ad veram eruditionem perveniendi ratione per studium pietatis. (Einen Auszug aus der Rede giebt Ch. Burk a. a. O. S. 39.) Sehr trefflich iſt der Lehr- und Studienplan, den er ſofort im Einverſtändnis mit ſeinen Collegen für die Kloſterſchule entwarf, worin theils das aus jedem Lehrfach (Philologie, Philoſophie, bibliſche Vorkenntniſſe) herauszuhebende Nothwendige und für das Alter der Zöglinge Erſprießliche namhaft gemacht, theils die Methode des öffentlichen Unterrichts wie des Privatfleißes (der Vorbereitung und der Repetition) feſtgeſtellt, theils eine Lebensordnung mit zweckmäßiger Abwechslung von Arbeit, Erholung und Andacht vorgezeichnet wurde. Sehr bezeichnend für den humanen Geiſt der Bengel'ſchen Pädagogik iſt darin — ſ. Burk S. 42 — z. B. die Vorſchrift: täglich ſoll eine volle Stunde der Erholung, wo möglich im Freien, gewidmet, die übrige freie Zeit aber — die nach der Kloſterregel innerhalb des Kloſters zugebracht werden mußte — auf eine ermunternde Lectüre von Poeten, Geographen, Geſchichtſchreibern verwendet werden. Erſcheint das alles uns jetzt als ſich von ſelbſt verſtehend, ja als das minimum einer liberalen Erziehung, ſo muß dabei wohl im Auge behalten werden, wie rigoros die Erziehung in derlei Anſtalten zu jener Zeit ſonſt war (die Jeſuiten allein ſpielten die Liberalen), und wie die Schulmänner vom Fach alles, was nicht entweder Latein oder Theologie war, gründlich misachteten. Ebenſo bemerkenswerth iſt der Grundſatz, den Bengel in einer Abhandlung (einer Art Rechenſchaftsbericht) vom J. 1740 ausſpricht: „es ſei nicht darum nur zu thun, daß der Schüler mehr oder weniger specialia wiſſe, als darum, daß er einen guten habitum bekomme." Welches Geſchrei hat die ſpätere Schulweisheit erhoben, als ſie den Gegenſatz von formaler und materialer Bildung ausfindig gemacht hatte und mit jener als einer ganz neuen Idee ſich brüſtete! Und mit welcher Einfalt liegt dieſer Gedanke in Bengel's Worten ſchon lange zuvor ausgeſprochen! Seine disciplinariſchen Grundſätze für dieſe Kloſtererziehung ſtimmen mit den oben mitgetheilten Aphorismen genau zuſammen; es iſt derſelbe Ernſt in Betreff der Hauptſache — daher er z. B. in Bezug auf die Entfernung räudiger Schafe aus ſeiner Heerde eine viel größere Strenge von Seiten der entſcheidenden obern Behörden wünſcht — aber zugleich dieſelbe herzenslautere Humanität; man vergleiche z. B. was er bei Burk S. 47 ſagt: „Mir gefällt auch Vieles nicht an der Jugend, aber ich ziehe nie den Degen aus, ohne daß ich ihn mit Reue wieder einſtecken müßte; nur das ſuche ich zu verhüten, daß ich nicht fremder Sünden mich theilhaftig mache. Oft kann man, wo ein geringes Verſehen abgeſtraft worden iſt, durch unvermuthete und doch bedächtliche (d. h. wohlbedachte) Ueberſehung eines größeren ein Gemüth beſchämen und ge-

winnen. Am Ende muß ein jedes für sich selbst Rechenschaft ablegen." In welch schönes Verhältnis er sich zu seinen Zöglingen zu setzen wußte, das bezeugt nicht nur die überaus fleißige und gesegnete Correspondenz, die er mit Vielen von ihnen lebenslänglich unterhielt, sondern auch einzelne Züge, die dies bezeugen, sind uns viele aufbewahrt. Wir heben nur folgenden noch aus. Burk erzählt (S. 573): Während einer Krankheit wünschte Bengel den Zuspruch eines Geistlichen, es war aber niemand zu haben, als einer der Alumnen; man mußte diesen herbeirufen. Als er kam, forderte Bengel den Jungen auf, ihm zuzusprechen. Der aber erwiderte: Wie könnte ein Alumnus dem Herrn Präceptor zusprechen? „Ei", sagte Bengel, „das wäre doch eine Schande, ein Student sein und keinen Zuspruch geben können." In seiner Noth hub endlich der Student an: „das Blut Jesu Christi, des Sohnes Gottes, macht uns rein von allen unsern Sünden." — „Nun jetzt ist's recht, ich habe genug" sagte Bengel und entließ freundlich den jungen Menschen.

Seinen Unterricht in den Classikern beschreibt er (bei Burk S. 44) im allgemeinen so: Mit den Neueingetretenen repetire er zuerst den Cornelius Nepos, damit sie sich bei einem Autor, der ihnen dem Inhalt nach schon bekannt sei, an seine Lehrart gewöhnen. Dann lese er die Briefe Cicero's; mündlich werde jeder sorgfältig erklärt, und hernach schriftlich von jedem Schüler ins Deutsche übersetzt. Diese Erklärung unterbreche er je zuweilen durch exercitia extemporanea, die er aus Stellen der Classiker wähle, welche mit dem kurz zuvor behandelten Ciceronischen Pensum in Verbindung stehen. Die classischen Alterthümer und andere nöthige Realkenntnisse bringe er gelegentlich bei, weise auch manchmal auf ein Buch, damit dieselben privatim hieraus gewonnen werden. (Das Nähere über die Hebdomadarien, über den griechischen Unterricht, über den Betrieb der Logik und der Geschichte s. a. a. O.) Nach den bestehenden Anordnungen mußte von Zeit zu Zeit auch ein Kirchenvater gelesen werden; dies war Veranlassung, daß Bengel das Buch des Chrysostomus vom Priesterthum (1725) herausgab, wie er schon 1722 den Panegyricus des Gregorius thaumaturgus ad Origenem edirt hatte. Da der Cursus in jener Anstalt nur 2 Jahre dauerte, so beschränkte sich der Unterricht auf Obiges. Eine Frucht desselben, die noch ein Jahrhundert später in Ehren gehalten worden und im Gebrauch gewesen ist, war Bengels Ausgabe von Ciceros epistolae ad familiares, Bengels erste schriftstellerische Arbeit, die nicht nur mit kritischer Sorgfalt ausgeführt, sondern auch in umfassendster Weise praktisch gemacht wurde; er gab ihr nämlich 2 Karten zur Geographie der alten Welt bei; ferner einen index I. quo historia et epistolae ad suos annos enumeratae mutuam sibi lucem afferunt; einen index II. nominum propriorum; einen index III. für die copia verborum; einen index IV., in welchem die rhetorische Seite behandelt und zur Abfassung eines Briefes nach ciceronischem Muster Anleitung gegeben wird. Hierauf folgen noch einige zur Sache gehörige Dissertationen, deren letzte unter dem Titel Ne quid nimis das Verhältnis des classisch-philologischen Studiums zur sapientia divina auseinandersetzen soll. Es erscheint hier das Urtheil über die classische Literatur ziemlich streng (Quis dubitet, quin ex veteribus totus ille sensus profanus, qui et in illis dominatus fuit et in communi natura haeret, atque ex eo fastus, vanitas, voluptas, calliditas, durities, lectorem non optime armatum, dum verba sectatur, corripiat); doch weiß er die Versöhnung dieses Gegensatzes darin zu finden, daß, wenn nur die Grundlage der Gesinnung eine christlich-gottselige sei, jener Einfluß aufhöre gefährlich zu sein. (Quocirca unius sapientiae divinae desiderio, admiratione et cultu, cujus caput est timor Domini, imbuta adferri pectora et custodiri debent. Quod qui fecerit, his omnibus, quae sub manu erunt, fideliter, sobrie, feliciter defungetur: ex malis nil damni, ex bonis multa commoda ipsis etiam auctoribus incognita trahet; attentionem, accurationem, patientiam, in studio leviori lucrifactam, ad graviora transferet; aptam sibi orationem nactus, latinitatis facultatulam ab ineptis in coelum sublatam in aliis neque requiret neque admirabitur, et

quod maximum est, ad res aeternas, simplici earum gustu nunquam dimisso, in dies avidior expeditiorque contendet.)

Der Unterzeichnete hat in ſeiner evangel. Pädagogik, 2. Aufl. S. 67 kurz darauf aufmerkſam gemacht, wie gleichzeitig mit der Entwicklung der philanthropiſchen Ideen des vorigen Jahrhunderts der Pietismus auch ſeine pädagogiſchen Ideen fortbildete, und wie gerade in dieſer Linie den württembergiſchen Theologen ihre ehrenvolle Stelle in der Geſchichte der Pädagogik zukommt. Unter dieſen ſteht Bengel obenan; wie ſich dieſelbe Grundrichtung in Anderen darſtellte, wird in ſpätern Artikeln (Flattich, Oetinger u. A.) zu zeigen ſein. **Palmer.**

Beobachtung. Von Beobachtung, nicht von Beaufſichtigung (ſ. d. Art.) ſoll hier gehandelt werden. Die Beaufſichtigung ſchließt unmittelbar den Begriff einer Einwirkung auf den beaufſichtigten Gegenſtand, alſo eines praktiſchen Verhaltens, ein. Der Beobachtende dagegen als ſolcher verhält ſich zu dem beobachteten Gegenſtande durchaus empfänglich, er läßt ihn, lediglich um ihn beſſer kennen zu lernen, auf ſeinen Geiſt einwirken, und die Beobachtung an ſich iſt demnach ein rein theoretiſches Verhalten; das Wort beobachten iſt nämlich ſo viel, als „Acht über oder auf (ob) einen Gegenſtand haben, um ihm näher (be = nahe zu) zu ſein, d. h. ihn näher zu erkennen; es bezeichnet alſo ein ſehr ſorgfältiges, genaues Achthaben auf etwas, um durch Schlüſſe näher zu erkennen, d. i. zur näheren Kenntnis zu gelangen" (Weigand, Wörterbuch der deutſchen Synonymen, I, S. 36). — Wenn der Erzieher vorausſetzen dürfte, daß ſeiner pädagogiſchen Thätigkeit in den einzelnen Zöglingen ein vollkommen gleichartiger Stoff ſich darböte, ſo würde es der Beobachtung wenig oder gar nicht bedürfen: er könnte dann dem Geſetze der Trägheit, welches uns geneigt macht, andere ſtets nach und ſelbſt zu beurtheilen und zu behandeln, getroſt folgen und aus ſeinen Zöglingen dasjenige machen, wozu Gewohnheit, oder Willkür, oder abſtracte Grundſätze ihn veranlaßten. Wie aber ſchon der Bildſchnitzer zuſehen muß, mit welchem Material er es zu thun hat, da bekanntlich nicht aus jedwedem Holze ein Mercurius gemacht werden kann: ſo noch vielmehr der Menſchenbildner, welchem — nach dem Geſetze, daß, je vollkommener ein Organismus iſt, um ſo mannigfaltiger er in ſeinen einzelnen Repräſentanten ſich darſtellt — in ſeinen einzelnen Zöglingen die größte Verſchiedenheit entgegentritt, entſprechend den mannigfaltigen Thätigkeiten und Berufsarten, zu welchen das Leben der menſchlichen Geſellſchaft ſich zu entfalten beſtimmt iſt. So fordert denn ſchon Plato Aufmerkſamkeit auf die im Kinde bereits ſich regenden Keime des eigenthümlichen künftigen ernſten Lebensberufs, Quintilian (I, 3) verlangt: „Sobald ihm der Zögling übergeben iſt, hat der erfahrene Lehrer vor Allem deſſen Anlagen und Charakter zu erforſchen .... Hat er dieſe erkannt, dann hat er dafür Sorge zu tragen, wie der Geiſt des Lernenden zu behandeln iſt"; und in Uebereinſtimmung hiermit ſagt Cicero (de Orat. III, 9, vgl. Brut. c. 56), ſeine Forderung durch ein ſchlagendes Beiſpiel erläuternd: „Auf das Gewiſſenhafteſte müßen diejenigen, welche andere unterrichten und erziehen, darauf ſehen, wohin einen jeden ſeine Naturanlage zu ziehen ſcheint. Wir ſehen nämlich, daß gleichſam aus derſelben Schule in ihrer Art vortrefflicher Künſtler und Lehrer Schüler hervorgegangen ſind, die unter ſich unähnlich und doch lobenswerth waren, weil der Unterricht des Lehrers der Naturanlage eines jeden ſich anbequemte. Gewiß das ausgezeichnetſte Beiſpiel hievon iſt, um die übrigen Disciplinen zu übergehen, daß Iſokrates, dieſer ſo vorzügliche Lehrer, ſagte, er pflege bei Ephorus den Sporn, bei Theopompus dagegen den Zügel zu gebrauchen. Den einen nämlich, der in der Kühnheit des Ausdrucks leicht ausſchweifte, hielt er nieder, den andern, der ängſtlich und gleichſam blöde war, munterte er auf. Gleichwohl machte er beide einander nicht ähnlich, ſondern er ſetzte dem einen ſo viel zu, und nahm dem andern ſo viel weg, daß er bei beiden die harmoniſche Bildung zu Stande brachte, welche ihre Natur geſtattete." Die Forderungen, welche dieſemnach ſchon die pädagogiſche Weisheit des Alterthums aufſtellte, treten ganz beſonders dem chriſtlichen Erzieher als

heilige Pflichtgebote entgegen. Ihm ist die Menschheit und in ihr die Kirche ein organisches Ganze, in welchem der Einzelne ein Glied bildet und als solches berufen ist, an seinem Theile durch eine bestimmte Thätigkeit das Ganze zu fördern. Für diese besondere Thätigkeit ist er von Gott mit besonderen Anlagen ausgerüstet, er ist „ein einzeln gewolltes, also auserlesenes Werk der Gottheit, das besonderer Gestalt und Bildung sich freuen soll.“ Diese von Gott gewollten besonderen Anlagen und die darauf beruhenden, zur vollen Entfaltung des menschlichen Lebens nothwendigen, eigenthümlichen Verschiedenheiten der einzelnen Zöglinge zu pflegen, ist eine Hauptaufgabe der Erziehung; sie deuten auf einen besonderen Beruf hin, welchen gefunden zu haben, das reinste und höchste irdische Glück des Menschen ist, an dessen Erlangung oder Nichterlangung also die Erziehung einen großen Theil der Schuld trägt. Soll aber des Zöglings eigenthümliche Anlage gepflegt werden, so muß sie vorher erkannt, also beobachtet sein, und darum fordern wir ausdrücklich, daß der Erzieher mit frommer Gewissenhaftigkeit die eigenthümliche Art des Zöglings beobachte und erinnern an Krause's schönes Wort: „Der Erzieher selbst aber sei frei von der Selbstsucht; er liebe im Zöglinge sich selbst und die Menschheit; er achte den Zögling nicht geringer als sich, ehrfurchtvoll scheuend, ob ihm nicht ein lebenvollerer, höheren Lebens empfänglicherer Mensch in dem Zöglinge begegne; er strebe aus allen Kräften, ihn vortrefflicher zu machen, als er selbst ist.“ Mit verstärktem Nachdrucke ergehen diese Forderungen natürlich an die Eltern. Sie sind, durch das innigste Naturband, welches sie mit ihren Kindern verknüpft, sobald nicht elterliche Eitelkeit sie verblendet, vor Allem zur Beobachtung der Kinder befähigt, die sich auch in der gewohnten Umgebung des elterlichen Hauses am unbefangensten geben, wie sie sind, und den Eltern vor Allem liegt es ob, zu beobachten, für welchen eigenthümlichen Lebensberuf die Kinder von Gott angelegt sind, welche Behandlung in den verschiedenen Lebensverhältnissen und Lebensaltern ihrer Eigenthümlichkeit zukommt, und was in ihnen beseitigt werden muß, wenn sie das vorgesetzte Ziel erreichen sollen. Es giebt keine schwerere und unnatürlichere Versäumnis einer Pflicht, als wenn die Eltern, statt dieser Vortheile sich zu bedienen und die Vortheile einer treuen, liebreichen elterlichen Beobachtung den Kindern zuzuwenden, diese nur „loszuwerden“ suchen, und zugleich keine Pflichtversäumnis, die sich unmittelbarer und empfindlicher rächt. In dem so eben Ausgesprochenen haben wir zugleich die Verhältnisse angedeutet, auf welche die pädagogische Beobachtung sich vorzugsweise zu beziehen hat. Es sind dies zunächst die allgemeinen Bedingungen des Alters und Geschlechtes, dann die eigentlich individuelle Anlage und Neigung des Zöglings und endlich sein sittlicher Charakter. — Der ernste Erwachsene vergißt nur zu leicht, daß er auch einmal ein sorgloses, heiteres Kind gewesen ist; der Mann, gewohnt Alles auf allgemeine Zwecke zu beziehen, verkennt die in engerem Kreise um das Einzelne bekümmerte, in sich gekehrte und stillere weibliche Natur und umgekehrt. So geschieht dem Zöglinge leicht Unrecht: die heitere Unbefangenheit des Kindes wird für böswilligen Muthwillen, die Lebhaftigkeit, womit es bald diesem, bald jenem seine Aufmerksamkeit zuwendet, für Leichtsinn, seine natürliche Unfertigkeit und Unbehülflichkeit für Unfähigkeit und Trägheit, die aufkeimende Selbständigkeit für strafbaren Eigensinn gehalten, und dem stillen Mädchen wird die derbe Offenheit, die laute Munterkeit des Knaben, diesem die stille Sittsamkeit, die für das Kleinste sorgende Pünctlichkeit des Mädchens zugemuthet. Den besonnenen Erzieher wird vor diesen Versehen der Grundsatz schützen, die Eigenthümlichkeiten des Alters und Geschlechtes sorgfältig zu beobachten und in ihrer relativen Berechtigung sie anzuerkennen. Besonders wichtig aber ist die Beobachtung der eigentlichen Individualität des Zöglings, seiner eigenthümlichen Anlage und Neigung; denn nur im Bereiche dieser sind tüchtige Leistungen und eine frische Entfaltung des Zöglings möglich, während eine Pädagogik, welche ihn aus diesem Bereiche gewaltsam hinausdrängt, ihn seiner jugendlichen Freudigkeit beraubt und seine normale Entwicklung aufhält. Und es kann nicht fehlen, daß dem aufmerksam beobachtenden Erzieher auch in dieser Be-

ziehung Verschiedenheiten deutlich entgegentreten. Zunächst wird sich der große Gegensatz von Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit geltend machen im Gegensatze von Schülern, die eine lebhafte Aufmerksamkeit und Thätigkeit nach außen wenden und in ihrem Kreise die Herrscher und Tonangeber sind, gegen solche, welche lieber das Aufgenommene in sich verarbeiten und willig von andern sich leiten lassen. Der Gegensatz lebhafter und wenig erregbarer Temperamente wird an Isokrates erinnern, der bei dem einen den Zügel, bei dem andern den Sporn brauchte, oder an Bacon von Verulam, der meinte, der eine müße mit schweren Schuhen tanzen, der andere mit einem Korkwamms schwimmen lernen. Dem klaren, scharfen Verstande des einen wird das innige Gemüth eines anderen, die auf praktische Thätigkeit gerichtete Rührigkeit eines dritten zur Seite treten, und auch Anlagen für eine besondere Kunst oder Wissenschaft werden zuweilen mit Entschiedenheit hervortreten. Von der unmittelbarsten praktischen Anwendbarkeit ist insbesondere die Beobachtung des Eindrucks, welchen die Erziehungsmittel im engeren Sinne, also Lob und Tadel, Belohnung und Strafe, auf den Zögling hervorbringen. Den kräftigen, strebsamen Geist wird, wie viel er immer leisten mag, zuweilen ein leise tadelndes, oder doch warnendes Wort vor Selbstüberhebung bewahren müßen, während man die Gelegenheit, auch dem Schwächeren ein Lob zu ertheilen, gerne ergreifen wird, damit er nur zuerst das Selbstvertrauen gewinne, welches für jede frische und erfolgreiche Thätigkeit die unerläßliche Grundbedingung ist; und während der rohe Eigenwille des einen durch körperliche Züchtigung in seine Schranken gewiesen werden mag, schlägt den andern das Wort härter, als jenen der Stock, der ein reizbares Ehrgefühl empören, wenn nicht morden würde. Luther bemerkt einmal, daß „viel ungeschickte Schulmeister seine ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen verderben, wenn sie mit Kindern anders nicht, denn gleich als der Henker oder Stockmeister mit einem Diebe, umgehen." In einem gewissen Grade gilt dies „Verderben der ingenia" von jeglicher Erziehung, die statt die Eigenthümlichkeit des Zöglings zu beobachten und, ihr entsprechend, ihn wahrhaft zu erziehen, d. h. von innen heraus zu bilden, nach einem gewohnheitsmäßigen Schlendrian nur auf sämmtliche Zöglinge in derselben Weise hineinzuarbeiten versteht. Die Geschichte der verschiedensten Berufszweige, insbesondere die Geschichte der Künste, zeigt eine Menge ausgezeichneter Männer, welchen durch das Verkennen ihrer eigenthümlichen Anlage und Neigung die Erziehungsjahre zu den peinvollsten ihres Lebens geworden sind, andere, welche eine solche verkehrte Erziehung zu trotziger Opposition gereizt und ins Wilde getrieben und, zugleich zum größten Nachtheile der Gesellschaft, leiblich und geistig zu Grunde gerichtet hat; aber auch Beispiele, wie das Mozart's, welche zeigen, daß das Größte da erreicht wird, wo eine gewissenhafte Beobachtung und Pflege der natürlichen Begabung entgegen kommt (vgl. d. Art. Individualität). Was den letzten Punct, die Beobachtung des sittlichen Charakters, anlangt, so verräth die kindliche Unbefangenheit die Keime gar mancher Fehler und giebt dadurch Gelegenheit zu ihrer rechtzeitigen Beseitigung, während das reifere Alter sie viel leichter nur verhüllt, als unterläßt. Hang zu Eitelkeit und Stolz, zu Neid und Misgunst, zu Naschhaftigkeit und Lügenhaftigkeit, zu Trotz und Störrigkeit u. dgl. wird der Erzieher bei manchem Zögling entdecken, und auch bei wirklichen Vergehen, namentlich gröberen, die vorgekommen sind, deren Urheber aber noch nicht überführt ist, leitet in vielen Fällen aufmerksame Beobachtung sicherer, als unmittelbares Verhör, dessen Resultat durch Furcht und falsche Scham oft sehr zweifelhaft wird, was namentlich von geheimen Sünden gilt. Anzeichen, welche für die Beobachtung Anhaltspuncte werden können, bietet das gesammte Verhalten des Zöglings dar, der Blick des Auges, die Haltung, der Gang, Ton und Art der Rede, die Handschrift, der Stil (le style est l'homme même), die Lust an Gesellschaft, oder die Flucht vor ihr, das verschiedene Verhalten Erwachsener und Gleichalteriger, älteren und jüngeren Gespielen gegenüber. Das Einzelne hierüber kann hier nicht erörtert werden, und wird zum Theil bei Besprechung der einzelnen kindlichen Fehler, so wie

der Fertigkeiten, zu welchen der Zögling herangebildet werden soll, seine Stelle finden. Die Warnung aber sei hier noch ausgesprochen, daß der Erzieher auf eine vereinzelte Beobachtung nicht sofort seine Thätigkeit bestimmende Schlüsse baue. Jene Anzeichen haben nur, wenn sie in ihrer Totalität und als stätige Gewohnheit beobachtet werden, ihre volle Bedeutung, und auch dann gilt noch das Wort Lichtenberg's: „Gesetzt, der Physiognom haschte den Menschen einmal, so käme es nur auf einen braven Entschluß an, sich wieder auf Jahrtausende unbegreiflich zu machen." Eben auf diesen „braven Entschluß" hinzuwirken, den Geist zu befreien und zu kräftigen, daß er auch einer ungünstigen Naturanlage oder Gewohnheit Herr werde, ist eine Hauptaufgabe der Erziehung (vgl. Physiognomik, Phrenologie).

Um nun in allen diesen Beziehungen eine eindringende und fruchtbare Beobachtung möglich zu machen, ist vor Allem nöthig, daß der Erzieher den Zöglingen die gehörige Freiheit läßt, damit sie in ihrer Eigenthümlichkeit sich geben können, daß „er sie innerhalb der Grenzen, jenseits derer die physische oder sittliche Gefahr beginnt, gewähren läßt." (Palmer.) Eine gehörige Beobachtung ist weder bei der tyrannischen Pädagogik möglich, welche die Eigenthümlichkeit des Zöglings unterdrückt, statt sie zu pflegen, noch bei der ängstlichen, welche ihn nur vor Schaden behüten will, statt was in ihm liegt frei sich entwickeln zu lassen, noch auch bei jener auflauernden Pädagogik, die mit mistrauischem Auge dem Zögling auf allen Schritten folgt. Gerade dieses Auflauern dient dazu, die Kinder erst scheu und verschlossen, dann heuchlerisch und angendienerisch zu machen, und veranlaßt sie, ihre Eigenthümlichkeit zu verhüllen, während sie vor dem klaren Auge des tactvollen Lehrers, der bei aller Aufmerksamkeit und Vorsicht selbst ohne Falsch ist, unbefangen und offen sich darlegt. Manchmal mag das Umschlagen einer angemessenen Beobachtung in jenes peinliche Aufpassen auch durch das Bestreben des Pädagogen bewirkt werden, in jedem Schüler etwas besonderes zu entdecken, was dann freilich nicht möglich ist, indem die Beobachtung in den meisten Fällen mit einer Eintheilung der Zöglinge unter allgemeinere Kategorieen sich begnügen muß, und nur in den seltneren im Kinde und Knaben schon eine bestimmte Berufsanlage, oder Charaktereigenthümlichkeit hervortritt; in jenen häufigeren Fällen genügt es dann, daß der Lehrer die Individualität des Zöglings nicht durch gewaltsames Aufdrängen einer einseitigen Richtung in ihrer Entwicklung hemmt.

Ich darf bei dieser Gelegenheit nicht unterlassen, die wichtige und schwierige Frage zur Sprache zu bringen, ob das Horchen als Mittel, zu einer Beobachtung zu gelangen, pädagogisch zu rechtfertigen sei. Daß es sich hier jedenfalls um ein bedenkliches Mittel handelt, sagt einem jeden schon der unmittelbare Eindruck des Wortes, welchem, wenn auch nicht die Etymologie, so doch der herrschende Sprachgebrauch den Nebenbegriff eines heimlichen, unredlichen, hinterlistigen Auflauerns beigemischt hat, den Horcher sehr wohl von demjenigen unterscheidend, welcher nur arglos, ohne bemerkt zu sein, zuhört. Die Mutter und der Erzieher, welche von der Unterredung oder dem Spiele der sich unbemerkt glaubenden Kinder unwillkürlich gefesselt, ohne die Absicht, ihnen etwas bestimmtes abzulauschen, zuhören, sind keine Horcher; es wird das Zutrauen und die Liebe der Kinder nicht stören, wenn diese auch entdecken, daß sie solche Zuhörer zu Zeugen gehabt haben, selbst dann nicht, wenn zufällig etwas unrechtes gesprochen oder gethan worden ist, sobald nur in diesem Falle die Erzieher sich hüten, daß sie jetzt nicht durch fortgesetztes Lauschen zu wirklichen Horchern werden, sondern rasch unter die Kinder treten und sie, jedoch nur durch einen einfachen Verweis, am besten nur durch eine warnende Miene oder Geberde, an ihre Pflicht erinnern. Macht der Erzieher auf diesem Wege zugleich über gewisse Eigenschaften seiner Zöglinge Beobachtungen, so hat er sich eines Mittels bedient, welches ebenso unverfänglich ist, als es ohne Absicht angewendet wurde, und welches darum ein Mittel im strengsten Sinne eigentlich gar nicht genannt werden kann, indem der Begriff eines solchen das bestimmte Bewußtsein eines dadurch zu erreichenden Zweckes einschließt. — Bei dem eigentlichen Horchen

Digitized by Google

iſt eine ſolche Abſicht immer vorhanden. Es bezeichnet nach dem herrſchenden Sprachgebrauche: mit geſpannter Aufmerkſamkeit heimlich wahrzunehmen ſtreben, wobei der Behorchte den Wunſch und das Vertrauen hat, unbemerkt zu ſein, und außerdem der Horcher meiſt die Abſicht, je nach dem Reſultat des Horchens, dem Behorchten Unerwünſchtes zuzufügen (vgl. Weigand, Synonymen, Nr. 989). Der Horcher alſo täuſcht das Vertrauen des Behorchten, nöthigt dieſen zu mistrauiſcher Vorſicht und handelt darum, da das Vertrauen des Zöglings zu dem Erzieher die weſentlichſte Vorausſetzung für das Gelingen der Erziehung iſt, entſchieden unpädagogiſch. Zunächſt kann, was die Zöglinge treiben, ganz unverfänglich und das Motiv, aus welchem ſie unbemerkt zu ſein wünſchen, durchaus löblich ſein, es handelt ſich z. B. um eine Freude, die ſie dem Lehrer bereiten wollen: der taktvolle Erzieher wird dann nicht bloß darum zu horchen vermeiden, weil er, entdeckt, den Kindern ihre Freude verderben würde, ſondern auch darum, weil er, auch unentdeckt, auf eine die friſche Unbefangenheit ſeines Verhaltens gegen die Zöglinge ſtörende Weiſe ſich ſelbſt ſagen müßte, daß er ihr Vertrauen getäuſcht habe und einer Unwahrheit gegen ſie ſich ſchuldig mache. Wenn dagegen die Zöglinge ein unerlaubtes Thun oder Vorhaben zu verbergen wünſchen, ſo könnte man etwa ſagen, daß ſie auf Vertrauen dann keinen Anſpruch haben, und daß der Lehrer zu ihrem eigenen Beſten es täuſche; aber trotzdem wird auch in dieſem Falle das Horchen ſich nicht rechtfertigen laſſen: es ſtehen dem aufmerkſamen Erzieher noch zahlreiche andere Mittel zu Gebote, um Ordnungswidrigkeiten auf die Spur zu kommen, und die Nachtheile, denen er ſich ſelbſt und die Schule dadurch etwa ausſetzt, daß er ihnen ein zu aufrichtiges Vertrauen entgegenbringt, ſtehen in keinem Verhältniſſe zu der vollſtändigen Erſchütterung des ganzen pädagogiſchen Verhältniſſes, welche entſtehen muß, wenn der Erzieher durch ſein Mistrauen ſich verleiten läßt, zum Horcher ſich zu erniedrigen. Wird er entdeckt, ſo muß auf Seiten der Schüler tiefes Mistrauen, ja Haß und Verachtung an die Stelle des Zutrauens und der Liebe treten, und auch wenn er unentdeckt bleibt, wird der Gebrauch jenes niedrigen Mittels ihn an der gehörigen Benutzung aufrichtigerer Mittel zur Beobachtung ſeiner Zöglinge hindern, und das Bewußtſein einer inneren Unwahrhaftigkeit gegen dieſe macht eine recht friſche, kräftige, herzliche, zutrauenerweckende und darum ſegensreiche pädagogiſche Thätigkeit unmöglich. Am wenigſten darf der Erzieher dann, wenn er vermuthet, daß die Zöglinge gegen ihn ſelbſt etwas vorhaben, ſich durch Horchen Gewißheit und die Möglichkeit der Beſtrafung verſchaffen: er gäbe dann ſeine Würde auf, um den Schülern auf gleichem Boden als Gegner gegenüberzutreten, und ſein Horchen würde unfehlbar als eine gemeine Kriegsliſt zur Befriedigung perſönlicher Rachſucht erſcheinen. Nur in einem Falle dürfte das Horchen ſtatthaft ſein, dann nämlich, wenn die Bande des Gehorſams und Vertrauens in einer Schule bereits thatſächlich gelöst ſind und es ſich um Entdeckung, Beſtrafung und künftige Verhütung eines beſtimmten Exceſſes handelt. Es iſt z. B. die Wahrſcheinlichkeit vorhanden, daß Schüler trotz des ausdrücklichen Verbotes und wiederholter Warnung, der ſie ſtets hartnäckige Läugnung entgegenſetzten, zu einem Trinkgelage ſich verſammelt haben. In dieſem Falle wird nichts dagegen einzuwenden ſein, daß der Lehrer durch Horchen von der Wahrheit der Thatſache ſich überzeugt; aber freilich nicht, um mit ſeiner Entdeckung hinwegzuſchleichen, ſondern um ſofort die Schuldigen auf der That zu erfaſſen. Ein wahrer Schulmeiſter übrigens, der ſeine Jungen allezeit feſt in der Hand hat, wird ſolche eigentliche Exceſſe rechtzeitig zu verhüten wiſſen, ſie ſind immer Beweiſe, daß bereits „etwas faul iſt im Staate," daß zwiſchen Lehrern und Schülern eine Art Kriegszuſtand eingetreten iſt; doch können ſie demjenigen vorkommen, der berufen iſt, in eine verwahrloſte Anſtalt erſt Zucht und Ordnung zu bringen. Aber auch ein ſolcher wird ſich beſinnen, ob er im äußerſten Falle zu jenem äußerſten Mittel greifen ſoll, um die faulen Schäden zu conſtatiren und auszuſcheiden, oder ob er nicht zweckmäßiger auf die guten Elemente poſitiv einwirkt, damit von ihnen aus geſundes Leben ſich allmählich wieder ausbreite. Dieſe

Frage kann für den einzelnen Fall nicht durch eine bestimmte Regel entschieden werden, sondern nur durch persönlichen Takt. Und wer nicht seiner Sache ganz gewiß ist, wer sich nicht stark genug fühlt, durch den Eindruck seiner Persönlichkeit jeden gehässigen Nebengedanken zu unterdrücken, den die Anwendung jenes Mittels bei seinen Schülern im Gefolge haben könnte, der lasse es lieber ungebraucht. Im allgemeinen mag die Regel richtig leiten: du brauchst dich dann nicht zu scheuen, zu horchen, wenn du dich nicht zu scheuen brauchst, von dem Behorchten entdeckt zu werden. Die Mutter, welche arglos dem unbefangenen Spiel ihrer Kinder zulauscht, braucht es ebensowenig, als der Erzieher, welcher von einer hartnäckig fortgesetzten Ordnungswidrigkeit seiner Zöglinge sich überzeugt, um diese sofort auf der That zu ergreifen.

Am unbefangensten giebt sich die Jugend jedenfalls beim Spiele, welches darum für die Beobachtung der Eigenthümlichkeit des Zöglings von besonderer Wichtigkeit ist. Schon der lehrreichste Didaktiker des Alterthums, der treffliche Quintilian, bemerkt in diesem Sinne, daß der Charakter während des Spiels am offensten sich enthülle (I, 3: „Mores quoque se inter ludendum simplicius detegunt); ganz besonders aber hat der göttliche Platon nicht verschmäht, die Aufmerksamkeit der Staatsmänner und Pädagogen auf die Kinderspiele zu lenken: „Die Spiele bieten den Vortheil, daß man durch sie den Neigungen der Kinder eine bestimmte Richtung auf ihren künftigen ernsten Beruf geben kann. Z. B. was den künftigen Landwirth oder Baumeister betrifft, so muß dieser schon als Knabe Häuser bauen, und jener den Landwirth spielen, beide versehen mit kleinen, den wirklichen gleichkommenden Werkzeugen, welche ihnen von der erziehenden Umgebung in die Hände gegeben worden sind." Daß übrigens Plato hierbei keineswegs an eine willkührliche Abrichtung der Kinder zu bestimmten Spielen denkt, sondern nur an eine Benutzung und Pflege der natürlichen Neigung, deren Hervortreten beim Spiele beobachtet worden ist, geht daraus hervor, daß er nur von solchen Spielen redet, „welche für dieses Alter natürlich sind, und von den Kindern, wenn sie zusammen kommen, selbst wohl erfunden werden." (Leg. I, S. 643, b. c. d. 7, 793, d. e. 794, a nach A. Kopp, Platon's Erziehungslehre, S. 29, vgl. Hor. Serm. II. 3, 171.) In der That können auch nur solche Spiele den oben hervorgehobenen Werth für die pädagogische Beobachtung haben, und daß auch von diesem Standpuncte aus die von Erwachsenen erfundenen und den Kindern angelehrten Spiele unserer „Kindergärten" nicht unbedenklich sind, so gewiß, als diese ganze, durch das Bedürfnis freilich hie und da geforderte, uniformirende Beaufsichtigung und Behandlung von Kindern ihr Bedenken hat, welche mit den empfindlichen Keimen ihrer Eigenthümlichkeit erst schüchtern sich hervorwagen, das bedarf hier keiner weiteren Ausführung. Die Atmosphäre dagegen, welche als die für Entfaltung der Individualität gedeihlichste, auch die pädagogische Beobachtung am meisten fördert, und welche der tüchtige Erzieher um sich schafft, kann nicht treffender geschildert werden, als mit den schönen Worten, womit unser Dichter seinen Wallenstein charakterisirt, und welche als ein wahres pädagogisches Symbolum den Schluß dieses Artikels bilden mögen:

„Und eine Lust ist's, wie er Alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe!
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigenthümliche und zieht sie groß,
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist,
Er wacht nur drüber, daß er's immer sei
Am rechten Ort."

G. Baur.

Beredtsamkeit, s. Redeübung.

Bernhardi, August Ferdinand, gehört zu den bedeutendsten Schulmännern, welche Preußen zu Anfang dieses Jahrhunderts gehabt hat. Am 24. Juni 1769 (nicht

Digitized by Google

1768) in Berlin von wohlhabenden Eltern geboren, ward er auf dem Joachimsthal'schen Gymnasio daselbst unter Meierotto gebildet, jenem „Könige unter den Rectoren," welcher ihm, wie so vielen anderen stets als Muster seiner eigenen Thätigkeit vorschwebte. Durch ihn mit Liebe zum classischen Alterthum und mit Neigung zum Schulfach erfüllt, wurde er in Halle vorzugsweise durch Fr. A. Wolf zu gründlichen philologischen Studien angeregt, besonders in dem Seminar. Schon damals richtete er sein Hauptaugenmerk auf die Sprache und auf das Geheimnis ihrer Construction, und vertiefte sich in umfassende Untersuchungen, welche erst später durch das Vorwalten seiner pädagogischen Thätigkeit in den Hintergrund traten. Im Jahre 1791 trat er als Schulamtscandidat und Mitglied des Seminars für gelehrte Schulen bei dem Friedrich-Werder'schen Gymnasio in Berlin, welches damals unter Gedikes Leitung blühte, als Lehrer ein, ward 1793, als dasselbe unter Plesmanns Directorat kam, Collaborator und rückte allmählich bis ins Prorectorat (1802). Aber es scheint nicht, daß B. in dieser Zeit der Pädagogik ein besonderes Augenmerk zugewendet hätte, wenn auch seine Lehrwirksamkeit nicht gering war: wenigstens lag seine schriftstellerische Thätigkeit zunächst auf einem ganz andern Gebiet. Sehr bald nach seiner Rückkehr in seine Vaterstadt hatte er Tiecks Bekanntschaft gemacht, welcher, obwohl jünger als er und anfangs noch Primaner auf dem W. Gymnasio, auf ihn einen überaus großen Einfluß gewann. Durch ihn trat er später mit den Brüdern Schlegel, mit Schleiermacher und andern in enge Verbindung, und darf mit Recht neben den „Häuptern der romantischen Schule" einer der hervorragendsten „Genossen und Gehülfen" genannt werden. Mit diesen vereint „trug er zuerst und nachhaltigst in dem begonnenen Kriege gegen das wuchernde Unkraut gemeiner und geistloser Strebungen in Berlin den örtlichen Angriff und das schreiende Getümmel der aufgeweckten und täglich gereizten Feinde, warf seine kritischen Schwärmer auf die Bühne, geißelte gelehrte Schwächen und Anmaßungen und machte durch seinen derben Humor, in welchem der Kenner Jean Paul eine neue ursprüngliche Richtung erblickte, die Widersacher zum Gegenstand der Belustigung." So Varnhagen von Ense in der Vorrede zu den: „Reliquien, Erzählungen und Darstellungen von A. F. Bernhardi und dessen Gattin." S. VI. B.'s Leistungen auf diesem Gebiete weiter zu verfolgen, ist nicht dieses Ortes; indem wir rücksichtlich derselben auf den von Gruber verfaßten Artikel in der Hallischen Encyklopädie und auf den in Brockhaus Conversationslexicon v. J. 1822 verweisen, bemerken wir noch, daß er mit Tiecks Schwester, Sophie, der Verfasserin der „Wunderbilder und Träume" verheirathet war, eine Ehe, welche leider nach einigen Jahren wieder getrennt werden mußte. Dieses unglückliche Verhältnis gab seinem Charakter etwas Schroffes und Abgeschlossenes, und wie es ihn diesem Freundeskreis entfremdete, so entwickelte es in ihm eine fast leidenschaftliche Abneigung gegen die Poesie. Mit um so größerem Eifer wandte er sich nun wieder seinen grammatischen Studien zu. Schon 1795 hatte er eine „Vollständige lateinische Grammatik für Schulen und Gymnasien" und 1797 eine griechische herausgegeben, beide angeblich verbesserte Ausgaben der märkischen Grammatik; doch hatte er sich wenig an sie gebunden. Bedeutender waren seine von Fr. A. Wolf und A. W. v. Schlegel nach Verdienst gepriesenen, spät noch durch W. v. Humboldt mit großen Ehren anerkannten Leistungen für die Begründung einer allgemeinen Sprachwissenschaft. Seine „reine Sprachlehre" erschien 1801, die „angewandte Sprachlehre" 1803, und 1805 folgten die „Anfangsgründe der Sprachwissenschaft," welche keineswegs ein Auszug aus dem größeren Werke, sondern wie er selbst bemerkt, in Materie, Ordnung und Form gänzlich verändert, in der That den Organismus des Ganzen deutlicher und bestimmter hervortreten lassen. Beachtenswerth ist in diesem Werke das Vorgefühl von der Nothwendigkeit, die historische Seite nicht zu übersehen, eine Einsicht, welche erst später ihre volle Würdigung gefunden hat. Von kleineren Arbeiten gehört u. a. die von ihm 1804 in der Jen. A. L. Z. gelieferte Recension über G. Herrmanns Handbuch der Metrik und die interessante Abhandlung über die Natur der Buchstaben und die Construction

derſelben hieher. Aber auch nach dieſer Seite hin dürfen wir B.'s Bedeutung hier nicht verfolgen, um Raum für eine kurze Charakteriſtik ſeiner pädagogiſchen Leiſtungen zu behalten.

Dieſelben begannen in ihrer ganzen Größe nach ſeiner um Johanni 1808 erfolgten Berufung in das Directorat des Friedrich-Werder'ſchen Gymnaſiums, welches er nach Piesmanns Tode 1807 ein Jahr interimiſtiſch verwaltet hatte, hervorzutreten. Schon das Oſterprogramm von 1808, worin er Peſtalozzi's Methode beim Rechenunterricht mit einer in jenen Zeiten ſeltenen Unbefangenheit einer Prüfung unterwarf, ſie in ihren Uebungen vervollſtändigte und ihr unbedingte Anerkennung zollte, ſofern er in ihr nicht etwa ein Mittel, dem Zögling bequem und in kurzer Zeit etwas beizubringen, ſondern den naturgemäßen Weg ſah, die geiſtige Selbſtthätigkeit deſſelben zu wecken und anzuregen, läßt den neuen Geiſt erkennen, welchen er in der Schule einzuführen den Willen und die Kraft hatte. Die äußeren Erfolge, welche er errang, ſtehen vielleicht einzig da. Er hatte die Anſtalt mit 97 Schülern übernommen; zu Michaelis 1812 zählte ſie bereits 460; ein großartiger Beweis für das Vertrauen, welches er ſeinem Gymnaſium ſchon vor dem Kriege verſchafft hatte, und welches nach demſelben ſich noch in höherem Maße der Schule zuwandte, deren Director die großen Bewegungen der Zeit mit lebhafter Begeiſterung getheilt hatte und ihre Errungenſchaften dem heranwachſenden Geſchlecht zu wahren, mit unermüdlichem Eifer thätig war. Und doch waren es nur geringe Mittel, mit denen er ſo Großes erreichte; die Anſtalt war nicht beſonders dotirt, die Lehrergehalte gering und eben darum der Wechſel der Lehrer häufig. Er war im eigentlichſten Sinne des Wortes die Seele des Ganzen; ſein außerordentliches praktiſches Talent überwand alle inneren und äußeren Schwierigkeiten und wußte für die Zwecke ſeiner Schule alles dienſtbar zu machen. Mit ſicherem Takte verſtand er es, die lehrenden Kräfte an der rechten Stelle zu verwenden und durch ſeine geiſtige Ueberlegenheit, der ſich nur wenige zu entziehen vermochten, die Einheit im Collegio zu erhalten. Freilich hatte er auch Männer wie Spilleke, der ihn auf das Glücklichſte ergänzte und namentlich die religiöſe Seite der Erziehung vertrat, Ribbeck, welcher ſein zweiter Nachfolger im Directorat war, Conrad Schneider, Zumpt und andere, welche einen ehrenvollen Namen in der pädagogiſchen Welt hinterlaſſen haben, zu Mitarbeitern. Er aber war der Führer und Leiter. So klar und deutlich er den zu erſtrebenden Zweck erkannt hatte, ſo tief und eingehend hatte er über die Mittel zu ſeiner Verwirklichung nachgedacht, ſo feſt und ſicher war er in ihrer Handhabung. Der Unterricht ward durch ihn vollſtändig neu organiſirt und man darf wohl annehmen, daß ſein Vorgang ſo wie die Programme, in denen er über ſeine Einrichtungen ausführliche Rechenſchaft ablegte, für die Neugeſtaltung der preußiſchen Gymnaſien nicht ohne Einfluß geweſen ſind. Die Disciplin übte er mit eiſerner Strenge in dem Sinne jener Jahre, welche vor Allem gegen jede Verweichlichung und Verzärtelung der Jugend ſtreiten zu müßen meinten, und dabei verfuhr er, wie er denn ſelbſt das Geſetz und auch faſt der alleinige Executor deſſelben war, mit bewundernswürdiger Aufopferung und Treue. Es war ihm, wie Spilleke ſagt, „gleich intereſſant und gleich wichtig, ſich in die tiefſte Forſchung einzulaſſen und die gewöhnlichſten Fälle der Schuldisciplin zu unterſuchen.“ So ließ er ſich z. B. die Mühe nicht verdrießen, jeden Morgen eine Stunde vor Beginn der Lectionen den in den Claſſenbüchern verzeichneten tadelnden Bemerkungen durch ſeinen Einfluß Nachdruck zu geben, und die ſämmtlichen Schulverſäumniſſe perſönlich zu überwachen. Wer wollte ſagen, daß dieſe Strenge dem damals heranwachſenden Geſchlecht an Körper oder Geiſt Schaden gebracht hätte? Aus B.'s Schule iſt eine große Reihe der tüchtigſten und bedeutendſten Männer Preußens hervorgegangen. Durch ſeinen Unterricht ſcheint er weniger gewirkt zu haben, weil ihm über der Sache der Schüler zurücktrat und ihm das liebevolle, herzliche Eingehen auf die Individualität des Einzelnen fremd war. Doch rühmen vollgültige Zeugen die Einleitungen, welche er zu den Schriftſtellern gab, und ſeine deutſche Erklärung des Tacitus, welche das Ethiſche und Pſychologiſche her-

Digitized by Google

vorhob, als eben ſo geiſtreich wie eindringlich und anziehend, während er bei der lateiniſchen Interpretation ſich zu ſehr in Wortkritik verlor.*) War es daher auch nicht Liebe und Anhänglichkeit, welche er in den Herzen der Schüler erweckte, ſo flößte ihnen ſein imponirendes Auftreten unbedingte Achtung und Ehrerbietung ein, und es beſtätigte ſich an ihm, von wie großer und nachhaltiger Einwirkung die Berührung mit einer bedeutenden Perſönlichkeit iſt. „Seine edel geformten, ſcharf geſchnittenen Geſichtszüge, ſeine großen feurigen Augen, die hohe Stirn, der ganze Kopf mit antik plaſtiſchem Ausdruck, auf einem gedrungenen aber leicht beweglichen, faſt elaſtiſchen Körper, zeigten jedem ſchon beim erſten Begegnen den geiſtvollen, thatkräftigen Mann;" wie mußte er nicht erſt bei der empfänglichen Jugend wirken!

Daß er bei der Treue, mit welcher er ſich der Schule ganz hingab, — ſeit 1815 war er noch Mitglied des Conſiſtoriums und der wiſſenſchaftlichen Prüfungscommiſſion — für umfangreiche ſchriftſtelleriſche Production keine Zeit fand, laſſen ſeine Schulſchriften ſchmerzlich bedauern, welche auch auf dem Gebiete der Pädagogik ſeinen Scharfſinn, ſeine Einſicht entſchieden bekunden. Mehrere derſelben ſind mit einzelnen Reden unter dem Titel: „Anſichten über die Organiſation der geiehrten Schulen" zuſammengedruckt erſchienen. Die von ihm 1809, 10 und 11 verfaßten Programme legen ſeine Anſichten „über Zahl, Bedeutung und Verhältnis der Lehrobjecte eines Gymnaſiums," „über die erſten Grundſätze der Methodik" und „über die erſten Grundſätze der Disciplin" dar, worauf er ſodann 1812 die bis ins Einzelnſte durchgeführte Schulordnung des ſeiner Leitung anvertrauten Gymnaſiums folgen ließ, welche in ſyſtematiſcher Vollſtändigkeit den ganzen Organismus ſeiner Schöpfung zeigt. Die ſpäteren aus den Jahren 1814 bis 1816 geben weitere Ausführungen, Ergänzungen, zum Theil auch Modificationen zu den frühern; bedeutend ſind namentlich die letzten, in denen er das Weſen der durch Mathematik und Sprache zu gewinnenden formalen Bildung eingehender darlegte und der Concentration der Lehrobjecte auf die den Kern des gymnaſialen Unterrichts ausmachenden das Wort redete. Im Jahr 1819 ſchrieb er noch über die Leibesübungen und Turnplätze. Anziehend ſind alle dieſe Arbeiten durch die geiſtvolle Conſtruction und Ausführung ſeiner Gedanken, welchen er in conſequenten Folgerungen aus den Principien den Schein einer feſt begründeten Nothwendigkeit zu geben wußte. Wenn ſich daher namentlich die früheren in das Gebiet eines abſtracten Schematismus zu verlieren ſcheinen und er in der Pädagogik an unumſtößlich mathematiſche Normen zu glauben ſcheint, ſo iſt es um ſo mehr anzuerkennen, daß er den Blick vor der lebendigen Wirklichkeit nicht verſchloſſen hatte; unter dem läuternden Einfluß einer Schulpraxis, wie nur er ſie hatte, iſt denn auch ein Fortſchritt in ſeiner Theorie unverkennbar. Man hat ihn daher ſehr mit Unrecht des Widerſpruches mit ſich ſelbſt geziehen; wo man ihn zu finden wähnte, liegt bei näherem Zuſehen nur eine wohlbegründete Fortbildung des Princips vor. Als charakteriſtiſch für ſeine Art theilen wir die von ihm 1809 verſuchte wiſſenſchaftliche Ableitung der Lehrobjecte eines Gymnaſiums mit, ein Verſuch, welcher als einer der erſten, vielleicht der erſte, Beachtung verdient, ſo viel man auch ſonſt an ihm auszuſetzen finden wird. Das Gymnaſium iſt ihm die Unterrichtsanſtalt, welche vorzugsweiſe auf die Ausbildung der erkennenden Thätigkeit gerichtet, die Jugend für die im Volke unterſchiednen Stände vorbildet. Er meint nicht die individuelle Berufsweiſe, mit deren Kenntniſſen und Fertigkeiten ſich die Schule unverworren zu halten hat, ſondern die Gelehrten, die ſ. g. Gebildeten, Kaufleute, Beamte, mechaniſche Geſchäftsleute, — er faßte ſie unter dem Namen Künſtler zuſammen,

*) Und doch hatte er in dem Programm von 1815 S. 22 den gewiß richtigen Grundſatz aufgeſtellt: „Benütze nie die Varianten, wo die richtige Lesart von hiſtoriſcher Gelehrſamkeit abhängt; dagegen nimm auf diejenigen Rückſicht, deren Werth theils aus dem Gedanken ſelbſt, theils aus ihrem Zuſammenhang, beſonders aber aus der Grammatik entſchieden werden muß, und hierzu geben die verſchiedenen Ausgaben der Schüler äußere und bequeme Gelegenheit."

— und den niedern Bürgerstand. Danach zerfiel ihm das Gymnasium in drei Bildungsstufen, welche auf seiner Anstalt zuletzt jede drei Classen umfaßte, die Gelehrten-, Künstler- und Bürgerschule. Nun fand er hinsichtlich der wissenschaftlichen Bildung zwei Richtungen, die auf Universalität und Nationalität, welche beide das Gymnasium zu vermitteln und zu verbinden habe. Daraus ergaben sich ihm zwei Reihen von Lehrobjecten, Mathematik, Ethik, Geschichte und Geographie, Physik und Naturwissenschaft auf der einen, die Muttersprache, die „Landesreligion," nationale Geschichte, Geographie, Naturkunde, Statistik und Gesetzeskunde auf der andern Seite. Weil aber alle diese Wissenschaften historisch im Laufe der Jahrhunderte bei verschiedenen Völkern entstanden seien, und man sich ohne Kenntnis der Sprache des Culturstandpunctes eines Volkes nicht bemächtigen könne, so treten die Sprachen als eine dritte Reihe hinzu und zwar nur einzelne als Repräsentanten der einflußreichsten Culturvölker; das seien das Französische, welches die moderne, das Griechische, welches die antike Cultur repräsentire, und das Lateinische, welchem als dem Mittelgliede zwischen beiden und der Mutter vieler neueren Sprachen eine besondere Beachtung gebühre. Die Richtung auf nationale Bildung werde auf der untern Stufe vorwiegen, die auf universelle dagegen auf der oberen, so daß dort die Möglichkeit der universellen Bildung gegeben, hier das Dasein der nationalen vorausgesetzt werde, während die mittlere zwischen beiden mitten inne stehe. Weit einfacher und klarer erscheinen dieselben Grundgedanken im Programm v. 1814, wenn er die formelle Bildung dem Umfang und der Tiefe nach festzuhalten als Aufgabe des Gymnasiums bezeichnet, aber zugleich von ihm verlangt, es „solle als Einleitung in das Leben diejenigen Objecte hervortreten lassen, welche durch den echten Fortschritt der Cultur nothwendig geworden sind, und diese Objecte nach einer aus der Idee der formellen Bildung abgeleiteten Methode dem Geiste einbilden." Scheinbar „schwebte" ihm so die Schule zwischen der formellen Bildung und der durch den echten Fortschritt des Lebens gegebenen materiellen; aber schon die näheren Bestimmungen zeigen, daß er sehr weit entfernt war, nach einem Nützlichkeitsprincip diese weiteren Objecte zu bemessen und ihnen die Pforten der Schule zu öffnen, wie es vor ihm und nach ihm nur zu vielfältig geschehen ist. „Ich möchte," schreibt er im Programm von 1815, S. 10, „dem jammervollen Streben und der kläglichen Ansicht entgegentreten, nach welcher eine Schule nichts ist, als eine heimliche Münze, wo die Pfennige für das künftige Brod ausgeprägt werden. Schulen und Universitäten sind Bergwerken vergleichbar, wo ihr angeleitet werdet, ungeprägtes Gold zu gewinnen. Seid ihr in dessen Besitz, so mögt ihr, wie der Geist euch treibt, es ausprägen oder es zu zierlichen Gefäßen umwandeln lernen, je nachdem euch das Schicksal in den Kreis des Bedürfnisses oder der Kunst und Wissenschaft führt." Darum warf er einen großen Theil der mit so viel Scharfsinn aus der „Universalität" und der „Nationalität" hergeleiteten Gegenstände als Ballast selbst über Bord; formelle Bildung ward ihm der einzige Maßstab, nach welchem ihm der jetzt allgemein als solcher anerkannte Kern des gymnasialen Unterrichtes sich bestimmte. Interessant ist in dieser Beziehung das Programm von 1816; die in demselben dargelegten Ansichten haben sich, wie man behaupten darf, erst heute völlige Bahn gebrochen. Aus dem Lehrplan der unteren Classen streicht er als völlig unnütz die Technologie, Verstandesübungen, Gesetzeskunde, Anthropologie, Diätetik und die Naturgeschichte, welche, da sie nur ein loses, unvollständiges Aufzählen der Naturproducte nach ihren Merkmalen sei, zwar eine angenehme Unterhaltung in der Hand eines geschickten Lehrers gewähren, auch wohl den Eltern ein angenehmes Staunen über das Wissen ihrer Söhne erregen könne, nie aber gründliche Kenntnisse mittheilen oder für das Leben ersprießliche Erfolge hervorbringen werde. Daran knüpfte er den äußerst fruchtbaren Gedanken, welcher auch erst in unsern Tagen der Verwirklichung näher gerückt ist, daß, was der Knabe von diesen jederzeit rhapsodischen Kenntnissen bedürfe, ihm rhapsodisch in den deutschen Stunden gegeben werde, welche neben ihrem Hauptzweck auch noch den haben, Gemüth, Phantasie, Neugier und Wißbegierde anzuregen,

Digitized by Google

und spricht den Wunsch aus, es möchte ein deutsches Lesebuch erscheinen, dem der Plan der Sulzer'schen Vorübungen nur für die Zeit erweitert zu Grunde liege. In den obern Classen fand er die Alterthümer und die philosophische Grammatik noch für erträglich, empirische Psychologie aber, Logik und Geschichte der Philosophie, welche Disciplinen nach ihm, wie bekannt, unter dem Namen der philosophischen Propädeutik bis vor kurzem ein ziemlich kümmerliches Dasein gefristet haben, verwarf er mit der größten Entschiedenheit. „Dagegen wollen wir," sagt er S. 16, „Grammatik, alte Sprachen und Mathematik nebst der Muttersprache mit der größten Anstrengung festhalten, bei der Interpretation wollen wir den philosophischen Sinn im Einzelnen, bei der Mathematik im Ganzen und Großen üben, an beiden wollen wir die Organe des Denkens stärken und kräftigen; den Sinn für das Schöne wollen wir in den deutschen Stunden entwickeln, und in der Geschichte wollen wir dies ohne schöngeisterische und sittliche Betrachtungen durch eine einfache Darlegung des Strebens und durch eine ununterbrochene Reihe von Factis in einer klaren Erzählung exemplificiren, und allem diesem wollen wir durch Erweckung eines religiösen Sinnes die höhere Bedeutung alles Sinnlichen und Irdischen hinzufügen. Dann werden wir Gymnasiasten und Studirende bilden, deren erkennendes Vermögen mit nützlichen Kenntnissen erfüllt, deren Sinn für die Wissenschaft gebildet, und deren Gesinnung auf das hingerichtet ist, was den bleibenden Werth des Menschen ausmacht."

Am 25. März 1820 nahm er von seiner Schule Abschied, um das Directorat des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der mit demselben verbundenen Anstalten zu übernehmen. Unmittelbar nachher erkrankte er. Eine kleine Schrift über die Bedeutung des deutschen Aufsatzes, welche in der inhaltreichen Abhandlung Giesebrecht's „über den deutschen Aufsatz in Prima" (Zeitschrift für das Gymnasialwesen von Mützell 1856. S. 128) besprochen ist, „war der letzte Gruß eines Scheidenden." Am 1. Juni schon starb er. Die Schule verlor an ihm, wie der Nekrolog der Allg. Pr. Staatszeitung vom 6. Juni mit Recht hervorhebt, „einen gleichsam von der Natur dazu berufenen, mit fester Willenskraft und fortstrebendem Geiste ausgerüsteten Führer." Eine schöne Abbildung seines geistvollen Kopfes, von Wichmann in Gyps geformt, ziert den Saal des Werder'schen Gymnasiums. Die Dankbarkeit seiner Schüler hat 1839 neben seinem Grabeshügel einen einfachen Cippus von Eisen mit einer Todtenurne errichtet. **Klix.**

Berufswahl. Bedingt der Beruf, den wir ergreifen, die individuelle Gestaltung unseres Lebens, so erscheint der Eintritt in einen solchen besonderen Wirkungskreis als ein entscheidender Wendepunct im menschlichen Leben. Es darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, daß der Beruf dem Menschen nicht bloß eine bestimmte Sphäre des Handelns und Wirkens anweist, sondern auch seine bürgerlich-sociale Stellung normirt, somit über das Berufsleben im engeren Sinne hinausgreifend die gesammte Lebensstellung bedingt. Selbstverständlich ist daher die Wahl des Berufes von der allergrößten Wichtigkeit; man kann den Moment der Entscheidung für einen Wirkungskreis als den folgenreichsten und inhaltschwersten Act des irdischen Lebens bezeichnen. Die Erfahrung bestätigt das nur gar zu sehr, indem sie uns zeigt, wie Irrthum und Misgriff hier das Lebensglück zerstören oder doch in seiner gedeihlichen Entwickelung hindern kann, und sie würde noch lauter und eindringlicher zu uns sprechen, wäre uns der Einblick in die innere, in die Herzensgeschichte der Menschen öfter gestattet.*) Ausgleichen

*) Es klagt freilich Mancher über verfehlten Lebensberuf, der sich auch in irgend einem andern nicht glücklich fühlen würde, weil es ihm an der Gewissenhaftigkeit und Treue fehlt, die vor Allem die eigene Schuldigkeit thut und auch bei mangelhaftem Erfolg einen gewissen Lohn in sich trägt. Hegel hat gewiß Recht, wenn er sagt: Wenn der Mensch etwas werden soll, so muß er sich zu beschränken wissen, d. h. seinen Beruf ganz zu seiner Sache machen. Treue und Gehorsam im Beruf hat zum Grunde das Aufgeben der Eitelkeit, des Eigendünkels und der Eigensucht gegen das, was an und für sich nothwendig ist. Anm. d. Red.

aber laſſen ſich hier Fehlgriffe aus inneren und äußeren Gründen ſelten, ſeltener und vielleicht niemals die nachtheiligen Folgen ſolcher Irrung ganz beſeitigen. Denn im glücklichſten Falle bleibt ein Verluſt von Zeit und Kraft zu beklagen, der um ſo mehr ins Gewicht fällt, je mehr die den Jugendjahren eigene Aneignungs- und Bildungsfähigkeit in ſpäteren Jahren abnimmt. In der Regel erſchwert ſich aber die Umkehr auch äußerlich, indem das Betreten einer andern Lebensbahn von neuem Mittel in Anſpruch nimmt, die nur Wenigen zu Gebote ſtehen. In Betracht kommt hiebei die ausgebildete, aber auch complicirte Natur unſerer ſtaatlichen, bürgerlichen, ſociaien Verhältniſſe, durch die ſich die einzelnen Berufsarten nicht bloß ſcharf abgrenzen, ſondern ſchon in den auf ſie zuführenden Wegen früh — und in der Regel zu früh — von einander trennen. So erhöht ſich in der eigenthümlichen Geſtaltung des modernen Lebens die Wichtigkeit jener Aufgabe. Aber ſie iſt ebenſo ſchwierig als wichtig. Die Entſcheidung ſoll zeitig gegeben werden und fällt jedenfalls in eine Zeit, in welcher der ſich Entſcheidende noch nicht reif iſt für einen freien und bewußten Entſchluß. Dieſe Seite der Schwierigkeit ſteigert ſich durch die Zeitverhältniſſe und Zeitrichtungen, indem die einzelnen Berufsgattungen nicht nur beſondere Vorbildungswege anweiſen, ſondern auch eine beklagenswerthe Vorliebe für frühzeitige Abſonderung der Lebensgebiete den deshalb nöthigen Entſchluß verfrüht. Je zeitiger aber dieſer gefaßt werden muß oder in Folge jener Neigung gefaßt werden ſoll, deſto ſchwieriger wird er. Selbſt wenn der Mangel an eigener Einſicht und Reife durch ein umſichtiges Eingreifen der Eltern oder Pfleger erſetzt wird, fehlt es einer Entſcheidung an ausreichender Unterlage. Denn die individuelle Begabung für einen ſpeciellen Beruf giebt ſich in den ſeltenſten Fällen frühzeitig kund, wenigſtens nicht mit ſolcher unwiderſprechlichen Entſchiedenheit, daß darauf ein ſo folgenreicher Entſchluß gegründet werden dürfte. Selbſt da, wo Neigung und Fähigkeit bei Kindern ſtark und lebhaft hervortritt, ermöglicht ſich daraus noch nicht ein ſicherer Schluß auf die künftige Lebensſtellung, indem dergleichen Jugendneigungen und Jugendbeſchäftigungen in der Regel nur die Berufsſphäre in weiterem Sinne andeuten, auch hier nicht ohne Irrungen für den ſeine Beobachtungen nicht ſorgfältig genug Fortſetzenden (vgl. d. Art. Beobachtung). Gegenüber der großen Wichtigkeit und nicht geringeren Schwierigkeit der Berufswahl erſcheint es als der Eltern oder deren Stellvertreter heilige Pflicht, dieſer Angelegenheit die eingehendſte Sorgfalt und gewiſſenhafteſte Prüfung zu widmen und keinen Schritt darin zu thun, ohne ihn vor Gottes Angeſicht erwogen und um Licht von oben gebetet zu haben. Es iſt aber eine grundfalſche Anſchauung, daß hier dem Kinde allein die Entſcheidung zuſtehe: eine Anſchauung moderner Emancipationspädagogik, die ſo bequem für den Erziehenden wie gewiſſenlos iſt; denn ſtatt der Weisheit und Erfahrung wird dann der Laune und der Thorheit, den Einflüſterungen unverſtändiger Kameraden, dem Einfluß der Menge und den herrſchenden Vorurtheilen das Feld eingeräumt, und die Folgen ſind ſchlimmer, als ſie bei der alten Strenge waren. Damit iſt freilich nicht die entgegengeſetzte Weiſe empfohlen, welche die Entſcheidung über den Beruf des Kindes ausſchließlich in die Hand der Eltern legt, und dem Knaben — denn um die männliche Jugend handelt es ſich vorzugsweiſe — nur das Annehmen und Gehorchen übrig läßt. Die richtige, von einſichtigen Eltern und Berathern einzunehmende Stellung liegt in der Mitte zwiſchen jener ſcheinbaren Liberalität und dieſem Deſpotismus: je mehr der Knabe zur Selbſtändigkeit heranreift, deſto mehr werden ſie ſich auf die Leitung beſchränken, aber das Recht des Veto werden ſie nicht aus den Händen geben. Es iſt zunächſt die Pflicht der Eltern, die Neigung und Begabung des Kindes unausgeſetzt und ſorgfältig zu beobachten und ſich mit verſtändigen Lehrern und zuverläßigen Freunden darüber zu berathen, ohne vor dem Kinde viel davon zu reden, wobei ein innerlicher Zug zu einem Berufsgebiete, wie derſelbe mit entſchiedener ſpecieller Begabung verbunden zu ſein pflegt, nicht mit oberflächlicher Liebhaberei verwechſelt werden darf, der nicht ſelten eine allgemeine glückliche Anlage und Befähigung zu Hülfe

kommt.*) Solcher früh ſich kundgebenden Sonderneigung und Einzelbefähigung (wie etwa zur Muſik) darf gleichwohl nicht zu früh zu weiter Spielraum gegönnt werden: vielmehr iſt es die Pflicht des Erziehenden, in der Förderung derſelben ſoweit Maß zu halten und behutſam zu ſein, daß zugleich die ſittliche Kraft geweckt und geſtärkt werde, Hinderniſſe zu beſiegen und Mühen zu ertragen; ohne ſolche Kraft iſt ja kein ausreichender Erfolg zu erzielen. Auch hier treibt häufig falſche Liberalität ihr Weſen, welche ſolcher mit Talent verbundenen Neigung alle Schwierigkeiten aus dem Wege räumt, und durch die offene und ihr Wohlgefallen zu deutlich verrathende Begünſtigung auf der einen Seite die Eitelkeit in dem Kinde weckt, auf der andern zur Oberflächlichkeit, zum Dilettantismus verführt. Aber Neigung wie Begabung bedarf neben der Beobachtung gewiſſenhafteſter Prüfung. Sie muß mit einer eingehenden Kenntnis des Objectes, des Berufsgebietes verbunden ſein, und weil in der Jugend die Neigung der Kenntnis voranzugehen pflegt, iſt zunächſt dieſer Mangel zu ergänzen.**) Vor Allem iſt es die äußere Erſcheinung, welche den Knaben anzieht, der mit einer Thätigkeit verbundene Rang, die leichter ins Auge fallenden Vortheile und Annehmlichkeiten, welche der Beruf bietet: es ſind die Lichtſeiten, welche anlocken und die Neigung gewinnen. Dieſe aber liegen gewöhnlich auf der Oberfläche. Mit dem Heranrücken des Weſentlichen der ihm lieb gewordenen Aufgabe wird dem Knaben auch die ſchwierigere, mühevolle Seite derſelben bekannt: der ihn darauf Hinweiſende muß nur dabei unbefangen verfahren und ſolchen Hinweis nicht zu einer parteiiſchen Abmahnung werden laſſen. Es iſt eine Thatſache, welche ein aufmerkſamer Blick ins Leben jedem beſtätigt, daß Berufsarten, welche mit äußerem Glanz, Anſehen, Gewinn verbunden ſind, von der Jugend entſchieden bevorzugt werden, zumal in einer Zeit, welche wie die unſrige dem Aeußerlichen gern den Vorzug giebt. Durch dieſes Bekanntmachen mit dem wirklichen Inhalt des künftigen Berufes wird zugleich das Motiv der Neigung erhellen, ihre Tiefe und Innerlichkeit, ihre Berechtigung und Fruchtbarkeit ſich deutlicher herausſtellen***). In der Regel wird wohl in der Jugend Neigung und Befähigung verbunden ſein, aber jedenfalls iſt auch die letztere ſorglichſt zu prüfen. Und dabei darf nicht bloß auf die geiſtige und körperliche Begabung des Knaben geachtet werden, ſondern es kommen noch andere Bedingungen der Befähigung in Frage. Was zunächſt die geiſtige Begabung und körperliche Tüchtigkeit betrifft, ſo iſt hier ein Urtheil um ſo ſchwieriger, je weniger die zu erwählende Berufsaufgabe ſchon an den Knaben, wenn auch nur vorbildlich, herangebracht werden kann, und je ſeltener die Eltern den richtigen parteiloſen Standpunkt der Beurtheilung zu finden wiſſen. Der Gefahr, einen folgenſchweren Misgriff zu thun, wird noch am ſicherſten dadurch vorgebeugt werden, daß die Entſcheidung nicht zu früh getroffen wird, und daß die unvermeidlichen vorbereitenden Schritte nicht ein zu enges Gebiet ins Auge faſſen, ſondern ſich auf eine weitere, ſchon leichter im voraus zu beſtimmende Berufsſphäre beziehen, während in dieſem Stadium um ſo mehr auf das, was allgemein bildend und deshalb für jede Berufsart nothwendig iſt, der Hauptnachdruck gelegt wird. So wird ſich in der Regel die wiſſenſchaftliche und die praktiſche Befähigung nicht zu ſpät erkennen und auf Grund dieſer Erkenntnis manches vorkehren laſſen: das wiſſenſchaftliche oder praktiſche Einzelgebiet aber iſt nur mit größter Gefahr vorauszubezeichnen. Gewiſſenhafte Eltern werden aber insbeſondere auch überlegen, wie ſich der fragliche

*) Mönnich macht (Jugend- und Bildungsgeſchichten ꝛc. I. S. 176) mit Recht die Unterſcheidung, nicht ſowohl darauf komme es an, was der Menſch treibe, denn dies hänge meiſt von äußeren Anregungen ab, als darauf, wie er es anfaſſe und behandle, welchen Sinn und Geiſt er dabei an den Tag lege; denn darin liege ſeine Eigenthümlichkeit. D. Red.

**) Am wirkſamſten iſt in ſolchen Dingen gelegentliche, die Anſchauungen und Erfahrungen des täglichen Lebens benützende Belehrung (vgl. d. Art. Belehrung). D. Red.

***) Der innere Beruf äußert ſich ganz anders, als im Haſchen nach Aeußerlichkeiten: wer Muth, Beſonnenheit, Ausdauer in Gefahren beſitzt, der iſt zum Soldaten berufen, nicht wem die glänzende Uniform gefällt u. ſ. f. vgl. Curtman Lehrb. d. Erz. I, §. 115. D. Red.

Beruf zu der sittlichen Anlage und Beschaffenheit ihres Sohnes verhalte, ob er den besonderen Gefahren und Versuchungen desselben voraussichtlich mit Gottes Hülfe gewachsen sein werde, ob sie hoffen können, daß er gerade bei diesem irdischen Beruf seinen allgemeinen Christenberuf nicht verfehlen werde. Jedoch auch die äußeren Verhältnisse der Eltern, die ja ebenfalls von Gott geordnet sind, dürfen nicht unberücksichtigt bleiben, insofern die Verfolgung eines Berufes äußere, pecuniäre Mittel beansprucht, vielleicht selbst Verbindungen verlangt und — obwohl wir aus der Zeit des strengen Standes- und Kastenwesens heraus sind — hie und da wohl selbst Namen und Adel voraussetzt. Allerdings ist entschiedener Befähigung verbunden mit tiefer Neigung und starkem Willen ein absolutes Hindernis hier nicht gesetzt: das große Talent, das Genie bricht sich Bahn und kämpft sich durch Armut, Niedrigkeit und Dunkelheit des Namens siegreich hindurch. Aber die großen Talente sind selten, geniale Naturen noch seltner und für die durchschnittliche Mittelbegabung ist das Wagnis zu groß, der Erfolg mehr als zweifelhaft. Hier ist bisweilen Resignation nothwendig, und um so weniger bedenklich, als die vorhandene geistige und sittliche Kraft jedenfalls dem Betreffenden zu angemessener und ersprießlicher Wirksamkeit verhilft, wenn nur eine solche nicht bloß nach ihrer äußern Gestalt und Geltung, sondern nach ihrem Wesen und Werth gemessen wird. Ehrgeiz und das beliebte Streben, über gesteckte Schranken hinauszugreifen, haben in dieser Beziehung schon manches Lebensglück gebrochen, indem die Hindernisse, welche in Armut und Mangel an äußerer Förderung liegen, nicht genügend in Anschlag gebracht wurden, während doch das Maß der vorhandenen Kraft nicht groß genug war, jene — freilich unwesentlicheren — Bedingungen entbehrlich zu machen. Ebensowenig aber darf der Besitz ausreichender Mittel, die Möglichkeit, für die Vorbildung und Instandsetzung des Knaben jede nöthige und wünschenswerthe Ausgabe zu machen, das Motiv für die Wahl des Berufes werden. Leider lehrt auch hier die Erfahrung, daß Unfähigkeit nicht selten durch die Leichtigkeit, mit der sich jene äußere Hülfe gewähren läßt, ausgeglichen werden soll, gleichfalls eine Folge der schiefen Anschauung von dem Werth des einzelnen Berufes, da doch für jeden derjenige Beruf der werthvollste und höchste sein sollte, für den er sich durch seine innere und äußere Anlage am besten eignet. Auch verführt wohl hie und da die Nähe und Zugänglichkeit von Bildungsmitteln oder die gute Gelegenheit, in diesem Gebiete für den Sohn oder Pflegling zu sorgen, dergleichen unter Umständen sehr förderliche Momente zu sehr zu berücksichtigen und die Entscheidung auf sie zu basiren: das ist zum mindesten ein großes Wagstück und zeugt gleichfalls von einer sehr oberflächlichen Auffassung der Lebens- und Erziehungsaufgabe. Hiebei verdient die Beobachtung erwähnt zu werden, daß Söhne häufig den Beruf des Vaters ergreifen; man kann sogar behaupten, daß jeder irgend einmal geneigt gewesen ist, in die Fußstapfen des Vaters zu treten. Solche leicht erklärliche Neigung darf nicht zu leicht genommen werden, denn die Erfahrung lehrt auch, daß nicht immer in der Hand des Sohnes die Thätigkeit des Vaters in gleicher Tüchtigkeit und mit gleichem Gedeihen sich fortsetzt. Das liegt oft in dem Mangel an specieller Befähigung, der durch die Eingewöhnung in eine gewisse Lebenssphäre nicht aufgewogen wird. Wie ansprechend es auch in mancher Beziehung erscheinen mag, wenn gewisse Berufsgattungen gewissermaßen heimisch in einer Familie werden, von Vater auf Sohn forterben, so ist doch hier die Erbschaft nur auf Grund ausreichender Begabung anzutreten, und dieser Gesichtspunct für den Vater bei der Leitung der Berufswahl unerläßlich. Das Umgekehrte, die Abneigung gegen den Beruf des Vaters, kommt freilich auch nicht selten vor, hauptsächlich weil manche Väter nur an die Schattenseite ihres Berufes denken. So erscheint denn der so wichtige wie schwierige Act der Berufswahl für den Wählenden der inhaltschwerste Schritt für seine Erdenlaufbahn, als ein Product, bei dem verschiedene Factoren zusammenwirken müßen. Es ist die Pflicht der Eltern, beobachtend, prüfend, leitend, ermunternd, warnend, fördernd sich zu betheiligen, ohne daß darum der Entschluß aufhöre zugleich ein freier Entschluß des

Wählenden zu sein. Neigung und intellectuelle, wie sittliche Begabung, die äußern Verhältnisse der Familie in Vermögen, Rang und Beziehungen, die speciellen Anforderungen und die Stellung des in Frage kommenden Berufes unter den betreffenden Zeitverhältnissen, die sich bietenden günstigen Gelegenheiten oder erschwerenden Hindernisse, — alles muß sorglich erwogen, der Entschluß aber jedenfalls nicht zu früh gefaßt werden, damit nicht die Hauptgrundlage der Entscheidung, die Erkenntnis der Neigung und Begabung, für die Berathenden und den Berathenen fehle.

Baldamus.

Berufungsurkunde, s. Besetzungsrecht, Anstellung.

Beschäftigung. Der Begriff der Beschäftigung im pädagogischen Sinne wird sich am einfachsten ergeben, wenn wir sie in der mittleren Stellung betrachten, welche sie offenbar zwischen Spiel und Arbeit einnimmt. Arbeit bezeichnet eine auf einen bestimmten Zweck gerichtete mit Anstrengung verbundene Thätigkeit. Spiel dagegen ist „das, was man zu vergnüglicher Zeitverkürzung treibt," ein äußerer Zweck ist dabei nicht vorhanden, sondern das Spiel ist ganz in sich selbst befriedigt, und auch mit Anstrengung ist es nicht verbunden, wenigstens darf die dabei vorkommende Anstrengung nicht als solche empfunden werden, wenn das Spiel nicht aufhören soll, Spiel zu sein. Die Beschäftigung hat mit der Arbeit gemein, daß auch sie auf einen Zweck gerichtet ist; dagegen nähert sie sich dadurch dem Spiel, daß auch sie den Begriff eigentlicher Anstrengung ausschließt, und daß sie nicht durch einen besondern Zweck, namentlich nicht durch einen bestimmten Berufszweck gefordert ist, sondern als eine nützliche Thätigkeit überhaupt ihr Ziel nur in der Uebung der menschlichen Kräfte, oder in der nützlichen Bearbeitung beliebiger Dinge der Außenwelt findet. Darum kann das Spiel zur Beschäftigung werden, wenn es zu einem äußern Zweck unternommen wird. Wenn z. B. der Erzieher dem Kinde, um es von Unarten abzuhalten, ein Spiel aufgiebt, so giebt er ihm damit zunächst eine Beschäftigung, die erst, wenn des Kindes unbefangene Lust daran erwacht, zum eigentlichen Spiele wird. Andererseits kann eine Arbeit, z. B. Gärtnerarbeit, Drechslerarbeit, Buchbinderarbeit u. s. w. zur bloßen Beschäftigung werden, sobald sie nämlich aufhört, eine anstrengende, eigentliche Berufsthätigkeit zu sein. Die Zeit nun, welche die eigentliche Arbeit und die Ruhe von ihr übrig läßt, mit Beschäftigung auszufüllen, ist ein Vorrecht und gehört zur Würde des Menschen. Das göttliche Ebenbild, worauf diese Würde beruht, fordert, daß der Mensch seinen Leib dem Gesetze des Geistes dienstbar macht und auch den Dingen der Außenwelt das Gepräge seines Geistes aufdrückt: die Beschäftigung zeigt, daß er auch außerhalb seiner eigentlichen Berufsthätigkeit dieser hohen Bestimmung sich erinnert, und nur auf den Menschen kann der Ausdruck Beschäftigung angewandt werden. Von der größten Wichtigkeit ist es nun aber, daß in dem Kinde frühe schon das Bewußtsein geweckt werde, wie träge Ruhe und weichlicher Genuß dem Menschen nicht wohl anstehe, wie er vielmehr bestimmt sei, thätig zu sein und etwas zu leisten. Schon das darf darum der Erzieher nicht dulden, daß der Zögling die Erholung von der Arbeit in absoluter Ruhe suche, statt in Abwechslung der Thätigkeit. Das träge, blöde, noch ungeschickte Kind muß er selbst zum Spiele anhalten und spielen lehren, bis es das Spiel aus freier Neigung ergreift und aus eigener Kraft fortsetzt, er muß dafür sorgen, daß es wenigstens im Spiele eine Beschäftigung findet (s. o.), wozu dann vor allem nöthig ist, daß das Kind durch die Art des Spiels auch wirklich beschäftigt wird. Das Spielzeug muß ihm nicht so fertig dargeboten werden, daß es dasselbe nur besitzen, müßig bewundern und endlich zerstören kann, sondern seine Thätigkeit muß dadurch angeregt, seine Kraft geübt werden. „Daher," sagt J. Paul (Levana, I, §. 50), „komme kein Spielzeug, schon durch Anschauen vollendet, an, sondern jedes tauge zu einem Arbeitszeuge. Z. B. wenn ein fertiges (kleines) Bergwerk nach wenigen Stunden vor den Augen des Kindes befahren ist und jede Erzgrube erschöpft; so wird es hingegen durch einen Baukasten (eine Sammlung von losen Häuserchen, Bögen, Bäumchen) im ewigen

Umgeſtalten ſo glücklich und reich, wie ein Erbprinz, welcher ſeine geiſtigen Anlagen durch das Umbauen der väterlichen im Parke kund thut.“ Eine Puppe zum Aus- und Ankleiden iſt beſſer, als die ſchönſte ein für allemal fertig geputzte; der Bilderbogen zum Illuminiren beſſer, als das gemalte Bild. An ſolche Beſchäftigung durch Spiel reihen ſich dann ſpielende Vorübungen für künftige ernſte Arbeiten, im Gebrauche der Nadel, des Griffels und der Bleifeder, im Verſtehen und Erklären von Bildern u. dergl., ſowie kleine Dienſtleiſtungen bei der Arbeit der Erwachſenen, Theilnahme an ihren Spazlergängen, wozu das Kind anzuhalten iſt, damit nicht die wachſende Kraft ungeübt bleibe, oder, ſich ſelbſt überlaſſen, auf das Verkehrte gerathe. Iſt der Zögling für geordneten Schulunterricht reif geworden, ſo ziemt ihm auch in den Erholungsſtunden eine anhaltendere ernſte Beſchäftigung, und der Erzieher hat, indem er ihn dazu anleitet, zu verhüten, daß er nicht in träge, gedankenloſe und nur zu leicht mit verderblicher Genußſucht ſich verblendende Bummelei gerathe, oder ausſchließlich der allerentnervendſten und zu jeder friſchen und kräftigen Thätigkeit untauglich machenden Unterhaltung durch bloße Lectüre verfalle. Für das Mädchen bieten ſich nützliche Beſchäftigungen in Menge dar; aber auch die meiſten Knaben werden von ſelbſt eine Neigung verrathen zu Feld- und Gartenarbeit, zu mechaniſchen Beſchäftigungen, zur Anlegung kleiner Sammlungen, namentlich naturhiſtoriſcher. Solchen Neigungen muß der Erzieher entgegenkommen und ſie leiten; Letzteres, damit nicht bei der natürlichen Unerfahrenheit und Ungeſchicklichkeit des Zöglings ſein an ſich löblicher Eifer in misſingenden Verſuchen ſich verzehre, die ihn von der einen Beſchäftigung mismuthig zu einer andern treiben, bis ihm am Ende alle verleidet ſind, während er, von erfahrener Beihülfe unterſtützt, bald kleiner Erfolge ſich wird zu erfreuen haben, die ihn bei dem begonnenen Werke mit Liebe verharren laſſen. Eine gehörig geleitete Beſchäftigung iſt von dem größten pädagogiſchen Werth, indem durch ſie auf eine leichte und angenehme Art die Kenntniſſe des Zöglings vermehrt und ſeine Kräfte geübt werden, auch nicht ſelten dabei ſeine beſondere Berufsneigung ſich offenbart und, neben dem allgemeinen Schulunterrichte, ſeine künftige Berufsthätigkeit einigermaßen vorbereitet werden kann. Nicht geringer iſt der Werth der Beſchäftigung für die Disciplin anzuſchlagen. Wie der Müßiggang aller Laſter Anfang iſt, ſo iſt die Langeweile die fruchtbare Mutter der meiſten Unarten, und in der öffentlichen, noch mehr aber in der häuslichen Erziehung kann den Kindern manche Strafe und Thräne, den Erziehern viel Verdruß erſpart werden durch gehörige Beſchäftigung der wachſenden kindlichen Kräfte. Es iſt aber wie mit den Büchern der Sibylle: wenn er zur rechten Zeit nicht ſäumig iſt, ſo kann der Erzieher eine gute Gewöhnung des Zöglings mit verhältnismäßig geringen Opfern an Zeit und Mühe erkaufen, während bei zu langem Aufſchieben auch kleine Erfolge nur mit großer Mühe werden erreicht werden. *)

G. Baur.

*) Zitter führt in ſeinem Buche: Die Regierung der Kinder (Lpzg. 1857), § 8 coll. § 4 aus, die ſelbſtgewählten oder durch die natürliche Umgebung des Kindes dargebotenen Beſchäftigungen ſeien die beſten, namentlich wenn ſie eine ſich gleichmäßig wiederholende Anſpannung der Kräfte verlangen; auch das Spiel als Beſchäftigung müße mit einem gewiſſen Ernſte betrieben werden und es ſei deswegen oft eine Leitung dabei wünſchenswerth (vgl d. Art. Bewegungsſpiele); ein vortreffliches Schutzmittel gegen Unordnungen liege darin, wenn den Kindern gewiſſe Aufgaben für ihr Thun geſtellt ſeien und eine ihrer Freiheit und Individualität Raum laſſende Anleitung dazu komme; aber die Kinder dürfen nicht merken, daß der Erzieher mit ihren Beſchäftigungen eine Abſicht habe, noch weniger dürfe der Schein des Zwangs dieſelben zum Frohndienſt machen; die Abſicht beim Eingreifen in das Treiben der Kinder dürfe nur ſein, entweder die Entäußerungen der kindlichen Regſamkeit im Intereſſe der geſellſchaftlichen Ordnung in gewiſſe Grenzen einzuſchließen, da auch das Spiel auf die Länge ermüde und dann zu Unarten führe, oder die Regſamkeit der Kinder noch lebendiger zu machen; denn wenn die Erwachſenen, nach deren Meinung und Thun ſich die Kinder gerne richten, an ihren Beſchäftigungen Theil nehmen, ſo werden ſie ſelbſt leichter daran gefeſſelt; es gehöre aber dazu, daß die Erwachſenen den Einfällen der Kinder gegenüber Geduld genug haben und ſich ihnen zu aſſimiliren verſtehen. D. Red.

Digitized by Google

Beſchämung iſt die Erweckung oder die Beſtätigung und Verſtärkung des Schamgefühls im Gemüth desjenigen, der übel gethan hat, und ſteht in der Reihe der Zuchtmittel unter den einfacheren und feineren. Der Erzieher ſucht damit einen Bundesgenoſſen für ſeine Zurechtweiſungen in dem natürlichen Herzen des Zöglinges ſelbſt, ja in ſeinem Blut, das in die Wangen ſtrömend jene Röthe erzeugt, welche ein chineſiſches Sprüchwort die Morgenröthe der Tugend nennt. Salva res est: erubuit, d. h. wer ſich ſchämen kann, iſt noch nicht aufzugeben. — Kommt das Sich-ſchämen von ſelbſt, ſo iſt ſich zu hüten, daß, während man es beſtätigt oder verſtärkt, nicht durch allzuherbe Mittel wiederum die Reaction des Selbſtgefühls wider das Schamgefühl hervorgerufen werde; denn der ſich ſelber ſtraft, wird eher verleitet, ſich ſelber wiederum zu verzeihen, wenn ein anderer ihm unbillig an Strafe zulegt; Erzieher, die eine Freude daran haben, gerade den empfindlicheren Gemüthern ſtark zuzuſetzen, — was Aehnlichkeit hat mit dem Gebaren eines unverſtändigen Roſſelenkers, der das willigere Pferd die Geißel fühlen läßt — verſchüchtern dieſe, treiben ſie zum Sichverſchließen in ſich ſelbſt und zur Verbitterung. Es kann ſogar am Ort ſein, dem Kind, deſſen Schamgefühl erwacht iſt, die poſitive Beſchämung gänzlich zu erſparen. Dagegen wo das eigene Schamgefühl ſchlummert, iſt es nöthigenfalls mit kräftigen Mitteln zu wecken, die jedoch ebenfalls ihre Grenze an dem Punct haben, da die Schärfe der Zucht anſtatt zu ſchleifen ſchartig macht.

Man kann ſchon mit einem Blick beſchämen und wenn dieſer hinreicht, ſo iſt das Wort nicht mehr nöthig, wo dieſes unter vier Augen, da braucht es keiner Zeugen und wo wenige Worte genügen, ſoll man die Glut des Schamgefühls nicht mit vielen Worten unter Waſſer ſetzen, denn es iſt ein ſolches Gefühl, das in der Regel am tiefſten wirkt, wenn man ihm ſelbſt überläßt, ſich im Stillen auszuſprechen und alſo aus der Region des Geblüts in die Kreiſe des innern Lebens und des Gewiſſens ſich fortzuſetzen. Beſchämungen, durch welche einer zum Geſpötte wird, ſind ſelten anwendbar; denn war der Fehler, um den es ſich handelt, ein moraliſcher, ſo iſt Spotten zu wenig, iſt es ein phyſiſcher, z. B. da ein Schüler langſam lernt, ſchwer begreift, ſo wirkt das Spotten mit Depreſſion; nur bei Schaudereien und Unachtſamkeiten der Fähigeren, die ſich ſchnell wieder ſchütteln und aufraffen, mag ein gutmüthiger Spott zuweilen anreizend wirken, und ein Sturzbad über das Haupt des Selbſtgefälligen, wenn es ſich zu hoch empor hob, wird ebenfalls ſeinen abkühlenden Dienſt thun.

Selbſtverſtändlich muß, wer andere beſchämen will, vor eigenem Erröthen ſicher ſein, und gerade dieſes Zuchtmittel hat ſeinen Rückhalt am wenigſten in der phyſiſchen oder ſocialen Uebermacht des Erziehers, ſondern in der Fleckenloſigkeit ſeines Wandels, in der Lauterkeit und Rechtſchaffenheit ſeines Weſens. Nicht bloß grobe Fehler, auch kleinere Schwächen, Nachläßigkeiten u. dergl. verringern den Eindruck der Perſönlichkeit, gegenüber von welcher der Zögling ſich ſcheuen lernen ſoll, und machen das Gefühl der eigenen Scham ſtumpfer und matter. Schimpfen und Schlagen wird nicht ſelten nur als Zuflucht gebraucht, weil jenes feinere Mittel zur Führung einer Seele nicht mehr zu Gebot ſteht. — Handelt es ſich von tiefer liegenden Fehlern, ſo muß auch die Beſchämung darauf angelegt werden, daß ſie in die Tiefe und zu der Traurigkeit leitet, welche Rene wirket (2 Kor. 7, 10); dagegen über kleine Verſehen ein Bußgefühl verlangen, als wären es Verbrechen, heißt unhaushälteriſch mit dem Feuer umgehen und die Wahrhaftigkeit der ſittlichen Empfindung gefährden. **A. Hauber.**

Beſcheidenheit, Demuth, Sittſamkeit. Niemeyer ſagt in dem Schlußwort zu ſeiner Pädagogik: „Das ganze Alterthum, deſſen Namen man ja immer im Munde führt, was hat es mehr an den Jünglingen geachtet als Beſcheidenheit? Es iſt hohe Zeit, daß wir zu dieſer Lehre zurückkehren.“ Hiermit iſt zweierlei geſagt: das eine, daß Beſcheidenheit der Jugend gezieme, und das andere, daß ſie in unſerer Zeit vielfach unter derſelben vermißt werde. Sie iſt eine liebliche Tugend, die Tugend der Mäßigkeit im Urtheil über den eigenen Werth und beſonders in der Geltendmachung

dieſes Werthes andern Perſonen gegenüber. Der Beſcheidene iſt nicht vorlaut in Geſellſchaften, nicht naſeweis im Fragen; er will nicht der Erſte ſein oder einer der Erſten, wo es gilt einen Kampfpreis zu erringen; er drängt ſich nicht vor und macht keine übertriebenen Anſprüche; er bittet, wo er vielleicht fordern könnte, er thut Gutes ohne glänzen zu wollen; er iſt dankbar auch da, wo andere bloß ihre Schuldigkeit thun; er nimmt ſich weder gegen Gleichſtehende noch gegen Untergebene zu viel heraus; er prangt nirgends mit ſeinen Vorzügen und erröthet ſelbſt bei verdientem Lob. Die Beſcheidenheit iſt mit der Demuth verwandt. Hergenröther nennt ſie eine Tochter der Demuth. (Erz.-Lehre, 297.) Unter Demuth verſtehen wir nämlich das Gefühl unſerer Unvollkommenheit und unſerer Unwürdigkeit vor Gott. Sie iſt eine ausſchließlich religiöſe Tugend und äußert ſich nur in ſofern gegen die Mitmenſchen, als ſie den Stolz und Hochmuth nicht aufkommen läßt (Chalybäus Syſt. der ſpeculat. Ethik. I. S. 438). Sie iſt ebenſo wenig wie die Beſcheidenheit eine Verkennung des eigenen Werthes, eine Unterſchätzung deſſen, was wir geleiſtet haben. Auch der demüthige Paulus rühmt ſich, daß er mehr gearbeitet habe, denn ſie alle (1. Cor. 15, 10 vergl. 2. Cor. 10, 11 und 12.) Das nur erkennt der Demüthige und Beſcheidene, daß er es immer noch nicht ergriffen habe, ſondern fort und fort ihm nachjagen müſſe, ob er es nicht ergreifen könne. (Phil. 3, 12). Er erniedrigt ſich nicht über Gebühr und am unrechten Orte, und weiß ſich Geltung zu verſchaffen, wenn's Zeit iſt. Die Selbſterabſetzung, welche ſich nicht ſchwarz genug machen zu können glaubt, iſt eine falſche Demuth, meiſt ſogar gerade ein hochmüthiger Anſpruch auf beſondere Heiligkeit. (Chalybäus a. a. O. II. 439.) Auch von Blödigkeit und Schüchternheit (ſ. d. Art. Blödigkeit) iſt die Beſcheidenheit wohl zu unterſcheiden, und vom Erzieher zu pflegen, nicht zu bekämpfen wie jene. Ein unbeſcheidener Knabe iſt eine widerliche Erſcheinung, und ein unbeſcheidener Jüngling erregt mit ſeinem kecken und dreiſten Auftreten überall Anſtoß; ja er verletzt wohl Anſtand und Sitte. Herder wollte ſich im Himmel nur ein ſolches Plätzchen erbitten, wo kein „Unverſchämter, kein Schamloſer, keine Hundsſtirn" neben ihm wohne (Schulreden S. 163). Vilmar behauptet, „daß es nichts gefährlicheres in der Welt gebe, als ſolche hochnaſige, von ihrem Wiſſen und ihrer Bedeutung aufgeſchwellte Schüler, und wer in dem Alter des Schülers ſchon abſprechen wolle über die wichtigſten Angelegenheiten, zu deren Erfaſſung die wohlbenutzte Erfahrung von mehreren Menſchenaltern gehöre, der könne nichts anderes werden, als ein Mann der Oppoſition" (Schulreden S. 48). Dem iſt hinzuzufügen: Wer von Jugend auf gewohnt iſt, unbeſcheidene Wünſche zu hegen, der wird niemals im Leben Befriedigung und daher auch niemals Zufriedenheit finden. Dagegen ſagt Gellert (Moral. Vorleſ. S. 509) von dem Beſcheidenen, „daß er mit den Verdienſten des Geiſtes und den Gaben des Glückes weit mehr nützen könne, als andere. Von ihm laſſe ſich der Unwiſſende gerne belehren, denn er lehre, als lehrte er nicht. Von ihm laſſe ſich der Ungeſittete gerne erinnern, denn er mildere das Harte des Vorwurfs durch ſeine Leutſeligkeit. Man vertraue ſich dem beſcheidenen Verdienſte gerne an, ſo wie man ſich vor dem ſtolzen ſcheue." In der Bibel wird Demuth und Beſcheidenheit oft genug empfohlen; ſo Phil. 2, 3. Col. 3. 12, 1. Petri 5, 5. Spr. Sal. 11, 2. Sirach ſchildert 32, 10. einen beſcheidenen Jüngling in ſeiner Liebenswürdigkeit und Paulus ſagt ausdrücklich, daß niemand weiter von ſich halte, denn ſich's gebühret zu halten (Röm. 12, 3).*) Beſonders erwartet man von der weiblichen Jugend, daß ſie beſcheiden ſei und ſich allenthalben lieber aufſuchen laſſe, als ſich hervordränge. Bei Mädchen wird noch mehr als bei Jünglingen durch Unbeſcheidenheit die Sittſamkeit verletzt. Man erwartet von ihnen, daß ſie bei allen ihren Reden und Handlungen eine gewiſſe Zurückhaltung beweiſen, ein „ſittſames Schweigen," wie Schiller in der Braut von Meſſina ſagt (Vgl. Weigand Syn. Wört. unter Sitt-

*) Döderlein ſagt (Reden I, S. 64): alle wahre Sittlichkeit ruht auf der Beſcheidenheit, wie die Frömmigkeit auf der Demuth. D. Red.

samkeit.) Diese Sittsamkeit zeigt sich bei geselligen Unterhaltungen, bei Vergnügungen, bei der Kleidung in der Vermeidung alles Auffallenden, Ungewöhnlichen, Unanständigen, alles dessen, was die Aufmerksamkeit anderer über Gebühr auf sich ziehen könnte, oder was gegen die gute Sitte verstößt. Sie ist eine Zierde des weiblichen Geschlechtes, wie schon Paulus den jungen Weibern befiehlt, sie sollen „sittig" sein. Es ist naturgemäß, daß in der Jugend das Gefühl der Kraft erwacht, und mit der Entwicklung sich steigert; das Verhältnis derselben zu den Aufgaben des Lebens kann sie bei ihrer Unerfahrenheit noch nicht bemessen; darum ist die Jugend zu jeder Zeit zum Uebermuth geneigt. Daß diese Geneigtheit in unsern Tagen durch die Richtung der Zeit und durch verkehrte Erziehungsmaximen vermehrt wird, ist begreiflich, obgleich in hohem Grad bedauerlich. Auch Unterrichtsmethoden, wie die katechet. in ihrer Uebertreibung, die von Jacotot, die aus allen alles machen wollte und die Schüler zu vorlautem Urtheilen verleitete, (Raumer Gesch. der Päd. III. 1. über Jacotot) beförderten die Selbstüberschätzung und somit die Unbescheidenheit. Die Ueberladung unserer Schulen mit Vielerlei, wobei das Viel oft hintangesetzt wurde, und die Uebertreibung in manchen Unterrichtsgegenständen mußten ebenfalls dazu beitragen, den Zustand herbeizuführen, von dem Paulus sagt: „das Wissen blähet auf" (1. Cor. 8. 1.). Soll's anders werden, so ist vor Allem Rückkehr zur Demuth erforderlich; daß man mit Paulo spreche: „Von Gottes Gnade bin ich was ich bin" (1 Cor. 15, 10.). Die Vereinigung des Bekenntnisses: mit unserer Macht ist nichts gethan, mit dem Heldenmuth eines fröhlichen Glaubens, wie sie sich in Luther darstellt, sei das Ziel der evangelischen Erziehung. Der Zögling werde schon frühe angehalten, dem Herrn zu danken für alles Gute, was er empfängt, als für einen unverdienten Beweis von Gottes Barmherzigkeit und Treue (1 Mos. 32, 10.). Man zeige ihm, daß er wie wir alle „ohne Verdienst und Würdigkeit" die göttlichen Wohlthaten erhalten habe, und daß niemand seiner Vorzüge sich rühmen dürfe, da er sie alle von Gott empfangen habe (1 Cor. 4, 7.). Man sorge dafür, daß der Zögling der Unvollkommenheit seiner Leistung sich bewußt werde und bleibe. Darum sei man vorsichtig bei der Austheilung von Lob und suche es namentlich zu verhüten, daß sich der Gelobte nicht besser dünke als seine Kameraden. Man halte in allen Fällen auf gründliches Wissen und versteige sich nicht bei dem Unterrichte über den Gesichtskreis der Jugend; ebensowenig gebe man Aufsätze, Examensfragen und Preisaufgaben, deren Abfassung die Kraft gereifterer Jünglinge und Männer voraussetzt. Wie oft werden solche Themata zu Reden bei Schulfeierlichkeiten aufgegeben oder gut geheißen, welche die Schüler zu Urtheilen und Kritiken veranlassen, die in ihrem Munde gar übel stehen! Niemals darf der Erzieher zugeben, daß sich der Zögling über ältere oder verdiente Personen absprechend äußert; seine Meinungsäußerung müße überhaupt immer mehr das Gepräge der zu suchenden Wahrheit als der gefundenen haben. Mädchen sollten gar nicht declamirend öffentlich auftreten, ja nicht einmal in der Schule hervortreten; es ist dieses gegen ihre Natur und ihre Bestimmung, und der erste Schritt auch später das sittsame Schweigen zu brechen (Baur Erz. Lehre 1, 23.). Von den ersten Lebensjahren an werde das Kind gewöhnt in geziemender Sprache zu bitten, niemals zu fordern. Es sei mäßig in seinen Wünschen und seinen Hoffnungen, und werde nie durch Geschenke, auch nicht am Weihnachtsfeste, am Geburtstag übersättigt. Dabei erkenne es stets dankbar an, daß Vater und Mutter mehr an ihm thun, als sie schuldig sind. Es fühle immer, wie es sein ganzes Lebensglück nächst Gott den Eltern schulde. Nimmer erhebe sich das ältere Kind über das jüngere, das begabtere über das minder begabte, das Kind vornehmer Leute über das von niederem Stande. Vor Allem aber soll das Kind in dem ganzen Auftreten der Eltern und Lehrer selbst ein lebendiges Vorbild wahrer Bescheidenheit und Demuth erblicken. Alle Ermahnungen und Strafen würden sonst wenig Früchte tragen. Grobe Unbescheidenheit und Anmaßung können unter Umständen, doch immer mit Vorsicht, öffentlich beschämt werden; sie dem

Gelächter preiszugeben, wie Waitz (Allg. Pädag. S. 169) gestattet, hat immer etwas bedenkliches, man könnte die bösen Geister durch Beelzebub vertreiben.

Vgl. Herder über die Bescheidenheit. Sophron 163. Gellerts Moral. Vorles. Nr. 20. Bouterweck im götting'schen Museum Bd. I. 145. Hergenröther Erzhgl. 257. Campe väterl. Rath an m. Tochter 136. K. Strack.

Beschimpfung unterscheidet sich von Beschämung dadurch, daß diese Scham, erstere Schande bewirkt. Es fragt sich, ob sie pädagogisch überhaupt zulässig sei? Sofern sie Verachtung der Person ausdrückt und Verachtung durch andere mit sich führt, muß man sie verwerfen; denn die natürlichen Folgen davon sind entweder Selbstverachtung, welcher der Muth, oder Trotz, welchem das Bedürfnis sich zu bessern abhanden kommt, und wer hat das Recht, seinen Nächsten zu verachten? Dagegen giebt es allerdings verächtliche Handlungen und ein schmähliches Verhalten, und diese beim rechten Namen zu nennen ist erlaubte Beschimpfung, wiewohl um genauer zu unterscheiden dies besser als Schelten bezeichnet wird. — Freilich nimmt sich hier der Zorn und das Bedürfnis, kurz und schneidend zu sprechen, die nicht wohl zu billigende Freiheit, das auf die Handlung Gemünzte der Person selbst als bleibende Qualität anzuheften, d. h. Schimpfnamen zu gebrauchen und solche selbst von Thieren zu entlehnen, obgleich damit niemals der ganze Mensch gemeint sein kann, sondern nur, mit Platon zu reden, jenes schwarze und ungeschlachte Roß am Zwiegespann der Seele; gerade dieses aber macht sich aus dem Schimpf weniger, dagegen verletzt er leicht die noch vorhandene edlere Empfindung. Schlimm steht es da, wo Erzieher und Lehrer wie betrunkene Fuhrknechte auf die Jugend hineinschreien und thöricht ist es vollends, die körperliche Züchtigung als des Menschen unwürdig verabscheuen, während man sich keineswegs scheut, das Gemüthsleben durch rohes Schimpfen zu mishandeln. Indessen ist oft auch ein kräftiges Gewitter am Platz, der Zögling muß fühlen lernen, daß er es mit einer Energie zu thun hat und nicht mit einem obzwar nach pädagogischen Linien geformten Schneemann; ja es giebt eine Art von sanftem, süßem Tadeln und Sticheln, das viel peinlicher auf den Zögling wirkt, als ein derbes Wort, gleichwie das Kneipen und Zwicken empfindlicher als die rechten Tatzen genommen wird. — Das Maß, wie weit mit solchen herberen Zuchtmitteln gegangen werden kann, richtet sich nach dem Grundgedanken, daß auch das Strafamt des Erziehers kein in eigenem Recht begründetes, sondern ein anvertrautes ist, und nach der apostolischen Warnung: ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn! (Eph. 6, 4.) Sind unter einer Kinderschaar, in Haus oder Schule, solche, an welchen sich die anderen gerne reiben (Aschenbrödel), so muß der Erzieher desto vorsichtiger im Ausdruck seines Tadels über sie sein. — Ganze Stände, ob hohe oder niedere, und im Sohn den Vater beschimpfen, ist eine große aber leider nicht seltene Rohheit. „Schlage mich, nur schelte meine Mutter nicht!" ein spartanisches und ein gutes Wort. A. Hauber.

Beschreibende Geometrie, s. Geometrie, beschreibende.

Beschreibungsbuch, s. Schülerverzeichnis.

Besetzungsrecht.*) Die in neuerer Zeit mehrfach vertheidigte Ansicht, daß es gerathen sei, sämmtliche Schulen in Staatsanstalten umzuwandeln und die Lehrer zu

*) Das Besetzungsrecht, Collaturrecht, Patronat heißt auch je nach der Natur der Stellen Kirchenpatronat, Schulpatronat. Uebt der Patron dieses Recht unter der Oberaufsicht des Staates aus, so ist die Berufungs- oder Nominationsurkunde der Staatsbehörde zur Bestätigung oder Confirmation vorzulegen, der Berufene ist zu präsentiren, weshalb das Recht dazu auch Präsentationsrecht, die dem Berufenen ausgestellte Urkunde Präsentationsurkunde heißt, und die Bestätigung erfolgt durch ein besonderes Confirmationsdecret (auch Anstellungsdecret genannt). Die Berufungsurkunde, welche zugleich die Rechte und Pflichten des Angestellten reguliren soll, heißt auch Vocation, Berufsbrief, Bestallung, Constitutorium: der Unterschied zwischen Vocation und Anstellungsdecret wird aber nicht allgemein festgehalten. Formulare finden sich z. B. in Rönne Preuß. Unterrichtswesen I, 452. Kirsch, Volksschulrecht II, 117 f. D. Red.

unmittelbaren Staatsdienern zu machen, führt folgerecht zur Erörterung der Frage, wem in dieſem Falle die Beſetzung der Stellen zuſtehe, ob der Regierung, als der allein vorgeſetzten Behörde, oder den bisherigen Privatpatronen, welche auch in Zukunft die Unterhaltungskoſten der betreffenden Anſtalten zu beſtreiten haben. Wenn indes von vorn herein als billig gelten muß, daß Laſten und Rechte auf derſelben Seite ſtehen, ſo ergiebt ſich außerdem bei der großen Mannigfaltigkeit der Verhältniſſe, aus denen nicht nur die verſchiedenen Arten der Schulen, ſondern auch die Anſtalten derſelben Gattung hervorgegangen ſind, daß eine gleichförmige Verwaltung des Schulpatronats durch den Staat weder an ſich wohl ausführbar, noch auch rechtlich zuläßig iſt. Sieht man nämlich von den reinen Privatanſtalten ab, welche, von der Regierung unter beſtimmten Vorausſetzungen geſtattet, weder eine Beihülfe des Staats noch eine ſtaatsbürgerliche Wirkung ihres Unterrichts beanſpruchen und deshalb auch keiner weiteren ſtaatlichen Beeinflußung unterliegen können, ſo laſſen ſich ſämmtliche Schulen im allgemeinen in drei große Gruppen unterſcheiden, als Landſchulen, ſtädtiſche Elementar- reſp. niedere Bürgerſchulen, und höhere Schulanſtalten, unter denen ſowohl Gymnaſien (Lyceen) als Real- oder höhere Bürgerſchulen nebſt Gewerbe- und Handelsſchulen verſtanden werden. Von dieſen ſtehen die Landſchulen ſowohl in den evangeliſchen als den katholiſchen Theilen Deutſchlands in ſo enger und nothwendiger Verbindung mit der Kirche, daß die Berufung ihrer Lehrer ſachgemäß dem Kirchenpatronat anheimfällt, wo ein ſolches beſteht. Je nachdem alſo in den Kirchdörfern der Gutsherr oder der Staat, inſofern dieſer daſelbſt Domanialland (Staatsländereien) beſitzt, das Patronat über die Kirche ausübt, wird der erſtere oder der letztere die Lehrer zu berufen haben; und dies iſt auch meiſtenthells das wirkliche Verhältnis, wie es z. B. betreffs der ehemals reichsſtändiſchen Häuſer in Preußen durch Verfügung des Unterrichtsminiſteriums vom 30. Mai 1820 ausdrücklich feſtgeſtellt iſt. Iſt hingegen die Gemeinde als Geſammtbeſitzerin des Dorfes Patron der Kirche, ſo ſteht dieſer oder vielmehr der aus derſelben hervorgehenden zuſtändigen Behörde (z. B. dem Schulvorſtande in mehreren preußiſchen Provinzen) die Beſetzung der Lehrerſtellen zu, wobei natürlich eine angemeſſene Mitwirkung des Pfarrers erfordert wird, wie denn in den katholiſchen Kirchſchulen Oſtpreußens dem Pfarrer im Verein mit der Gemeinde die Wahl des Lehrers obliegt. Ein entſprechendes Verfahren findet im allgemeinen auch in denjenigen Dörfern Statt, welche keine Kirche haben, ſo daß auch in ihnen entweder die zuſtändige Gemeindebehörde oder der Gutsherr als der bei Unterhaltung der Schule Mitbelaſtete die Lehrer anzuſtellen hat, mag letzterer nun eine Privatperſon oder der Staat als Landbeſitzer ſein. Indes findet auch in dieſem Falle hie und da eine mittelbare Betheiligung der Gemeinde Statt, deren Wünſche z. B. nach dem Erlaß des preußiſchen Unterrichtsminiſteriums vom 3. Novbr. 1824 möglichſt zu berückſichtigen ſind. Nur da, wo die genannten Organe überhaupt fehlen, übernimmt die Regierung als Vertreterin des allgemeinen Landesintereſſe auch die Anſtellung der Lehrer. Da zweitens die Unterhaltung der ſtädtiſchen Elementar- und niederen Bürgerſchulen lediglich Pflicht der Stadtgemeinde iſt, ſo liegt auch dem Magiſtrat reſp. dem Gemeinderath als dem Vertreter derſelben die Beſetzung der Lehrerſtellen ob; inwieweit derſelbe hierbei an das Gutachten der Geiſtlichen als Mitglieder der ſtädtiſchen Schuldeputationen gebunden iſt, hängt von den örtlichen oder auch den confeſſionellen Verhältniſſen ab. Bei den höhern Schulanſtalten (Gymnaſien und Realſchulen) richtet ſich das Patronatsverhältnis und mithin die Beſtellung der Lehrer nach der Stiftung oder dem Eigenthumsrecht, und wird ſomit entweder der Staat oder eine Commune oder ein beſonderer Verein oder ſchließlich eine einzige Perſon als Vertreterin einer Familie das Beſetzungsrecht ausſchließlich oder theilweiſe ausüben, je nachdem einer der genannten Factoren ausſchließlich oder theilweiſe hierzu ſtiftungsmäßig berufen iſt oder die Unterhaltungskoſten der betreffenden Anſtalten zu tragen hat. Alle dieſe Verhältniſſe finden ſich in Wirklichkeit vor; das mit dem Blochmann'ſchen Inſtitut verbundene Vitzthum'ſche Geſchlechtsgymnaſium zu Dresden, und ähnlich

die Kloſterſchule zu Roßleben (preuß. Prov. Sachſen) und das Steinbart'ſche Pädagogium zu Züllichau (preuß. Prov. Brandenburg) bieten Beiſpiele von Privatpatronaten; das evangeliſche Gymnaſium zu Gütersloh in Weſtphalen und die rheiniſche Ritterakademie zu Bedburg verdanken ihre Stiftung und Unterhaltung beſonderen Vereinen; an der Burgſchule zu Königsberg i. Pr. ſtehen dem dortigen reformirten Kirchencollegium, und theilweiſe wenigſtens an dem evangeliſchen Gymnaſium zu Hirſchberg in Schleſien dem dortigen Kirchencollegium, wie an dem franzöſiſchen Gymnaſium zu Berlin dem conseil académique die Patronatsrechte zu; zahlreiche Gymnaſien und faſt ſämmtliche Realſchulen in Preußen ſind ſtädtiſchen Patronats, welches durch den Magiſtrat oder durch beſondere Curatorien gehandhabt wird. (Vergl. über die Curatorien und die Patronatsrechte die Verhandlungen der preußiſchen Landesſchulconferenz über die Reorganiſation der höheren Schulen, 1849; S. 83 flg.) Endlich ſteht die Mehrzahl der deutſchen Gymnaſien unter dem Patronat des betreffenden Landesherrn, welcher ſeine Befugniſſe entweder unmittelbar durch die Staatsbehörden, oder wenn der Staat nur einen Zuſchuß zu den Unterhaltungskoſten liefert, durch beſondere ſogenannte Compatronatscommiſſarien ausübt. Dieſe Mannigfaltigkeit der Verhältniſſe iſt ſtiftungsmäßig und geſetzlich begründet und kann ohne Rechtsverletzung nicht aufgehoben werden; ſie läuft aber auch der allgemeinen Staatsidee keineswegs zuwider, da der Staat zwar ein unmittelbares Intereſſe an der ſittlich-religiöſen und wiſſenſchaftlichen Bildung ſeiner Angehörigen hat, keineswegs aber in jedem beſonderen Falle zur Gründung oder Unterhaltung beſtimmter Schulen verpflichtet iſt, welche zunächſt nur dem Bedürfnis einzelner Landestheile oder gar beſonderer Gemeinden reſp. Vereine abhelfen ſollen und erſt in zweiter Linie dem ganzen Lande zu gute kommen. Ja ſelbſt wenn der Staat überall geneigt und im Stande wäre, die Patronatsrechte und Patronatspflichten über ſämmtliche oder auch nur über die höhern Schulen gegen Tragung der Unterhaltungskoſten zu übernehmen, was indes wegen des hierzu erforderlichen Geldaufwandes unmöglich iſt, ſo würde dieſes doch einen Eingriff in die wohlerworbenen und ſtaatlich anerkannten Rechte der einzelnen Beſitzer mit ſich führen, welcher weder mit den allgemeinen Rechtsgrundſätzen noch mit der Abſicht der Stifter vereinbar wäre. Nach dieſen Erwägungen erledigt ſich die oben aufgeworfene Frage von ſelbſt, und wie die Schulen weder ſämmtlich Staatsanſtalten ſind noch ſein können, ſo wird auch das Recht des Staates auf die Beſetzung der Lehrerſtellen in den anderweitigen rechtlich begründeten Befugniſſen ſeine Schranken finden. — Abgeſehen indes von den beſtehenden Verhältniſſen, welche wenn irgendwo ſo in dem Kirchen- und Schulweſen Schonung gebieten, dürfte die obige Frage ſelbſt vom allgemeinen Geſichtspunkte aus nicht zu Gunſten der ausſchließlichen Stellenbeſetzung durch den Staat beantwortet werden. Daß bei der Anſtellung der Landſchullehrer eine beſtimmte, nicht zu eng bemeſſene Mitwirkung der kirchlichen Organe erfordert wird, erhellt ohne weiteres theils aus der vorwiegenden Bedeutung des Religionsunterrichts für dieſe Gattung von Schulen, theils daraus, daß dem Landſchullehrer in der Regel auch kirchliche Amtsleiſtungen (Cantorat, Orgelſpiel u. ſ. w.) obliegen. Desgleichen iſt bei der Beſetzung der niederen ſtädtiſchen Schulen eine entſcheidende Einwirkung des Magiſtrats nicht zu umgehen, weil gerade dieſe Behörde berufen und verpflichtet iſt, die Bedürfniſſe der Stadtgemeinde für Unterricht und Erziehung ihrer Kinder zu erwägen und mit den übrigen allgemeinen Anforderungen ins Gleichgewicht zu ſetzen. In beiden Fällen beanſprucht der Staat als ſolcher nur, daß der nöthige Elementarunterricht nach dem allgemeinen feſtgeſetzten Lehrplane und durch die von der Staatsbehörde geprüften und beſtätigten Lehrer ertheilt werde. Betreffs der höheren Schulen wird zu unterſuchen ſein, ob die ausſchließliche Berufung der Lehrer durch den Staat, die rechtliche Zuläßigkeit derſelben vorausgeſetzt, nöthig, oder wenn dies verneint würde, ob ſie wenigſtens für das Gedeihen der Schulen von überwiegender Wichtigkeit ſei. Nöthig iſt aber auch in dieſer Hinſicht nur zweierlei, erſtens, daß der Staat das allgemeine Bildungsziel dieſer Schulen feſtſetzt und den Lehrplan bezeichnet, nach welchem jenes Ziel am zweckmäßigſten

und in Uebereinſtimmung mit den ſonſtigen Einrichtungen oder der beſonderen geſchichtlichen Entwickelung des Staats erreicht werden kann, und zweitens, daß das Urtheil über die Anſtellungsfähigkeit der Lehrer durch ſtaatliche Behörden (Prüfungscommiſſionen) ermittelt und feſtgeſtellt werde. Iſt auf dieſe Weiſe die Möglichkeit eines gänzlich verkehrten Unterrichts und die Anſtellung unwürdiger oder unbefähigter Lehrer ausgeſchloſſen, ſo ſind diejenigen Vorbedingungen eines gedeihlichen Schulweſens erfüllt, welche der Staat im Intereſſe des Gemeindewohls ſtellen muß. Da indes möglicherweiſe die Untauglichkeit eines Schulamtscandidaten erſt nach der Prüfung hervortritt oder durch das ſpätere Leben desſelben herbeigeführt wird, ſo folgt, daß der Staat kraft des ihm gebührenden Oberaufſichtsrechts auch die Beſtätigung oder Nichtbeſtätigung der von den Privatpatronen gewählten Lehrer auszuſprechen hat. Er wird aber ſeine Zuſtimmung nur dann zu verſagen haben, wenn wirklich unleugbare Uebelſtände die betreffende Wahl als eine vollkommen ungeeignete erſcheinen laſſen. Dieſes Oberaufſichtsrecht des Staates, welches ſich gleicherweiſe über den Lehrerſtand wie über die Verwaltung der einzelnen Schulen erſtreckt, ſichert zugleich die nöthige Einheit im Schulweſen und ſchließt, wenn es eben ſo energiſch als vorſichtig gehandhabt wird, die dauernde Exiſtenz grober Misſtände aus. Fragt man aber endlich, ob das ausſchließliche Beſetzungsrecht des Staats wenigſtens von überwiegender Wichtigkeit für das Gedeihen der Schulen ſei, ſo muß zugeſtanden werden, daß durch dasſelbe wenigſtens eine gleichförmige und erſprießliche Verwaltung des Schulweſens erleichtert wird. Die zuſtändigen Staatsbehörden ſind vermöge ihrer beſonderen Vorbildung wie durch ihre Stellung ungleich mehr als jede ſonſtige Körperſchaft oder Perſon befähigt, ein genaues und umfaſſendes Urtheil über die Lehrer und Lehramtscandidaten zu gewinnen, ſie werden deshalb eher in Stande ſein, den richtigen Mann für die richtige Stelle auszuwählen; ſie verfahren endlich in der Regel unbefangener als die Privatpatrone und laſſen ſich nicht leicht durch perſönliche Rückſichten oder außeramtliche Verbindungen beſtimmen, da ihnen die Verantwortlichkeit für das geſammte Schulweſen obliegt. Die hier und da von den Privatpatronen geübte Sitte, die Candidaten vor der Wahl erſt in ſogenannten Probelectionen zu beobachten, kann zu einem ſicheren Urtheil über die Leiſtungsfähigkeit der Bewerber nicht führen, da die Patrone, meiſtens Laien im Schulfach, wohl die Gewandtheit des äußern Auftretens, aber nicht die Gründlichkeit des Wiſſens und die Zweckmäßigkeit der Methode wahrzunehmen vermögen; keinesfalls kann dieſe vorübergehende Beobachtung der langjährigen Kenntnis und dem geübten Takt der Schulbehörde gleich geachtet werden. Da ferner in dem höheren Schulweſen die Anforderungen mannigfaltiger und mithin die Wahl der Lehrer weit ſchwieriger iſt, ſo mag zugegeben werden, daß dem Staate außer der Prüfung für das Lehramt ſo wie dem Beſtätigungs- und Aufſichtsrecht, welches ihm unter allen Umſtänden zufällt, zweckmäßig auch ein weitergehender Einfluß auf die Beſetzung der Stellen vorbehalten wird; ja in kleineren Staaten, wo bei der geringeren Zahl der Anſtalten der Stellenwechſel ſeltener und deshalb ein etwaiger Misgriff dauernder und drückender iſt, würde, wenn es die ſonſtigen, oben erörterten Rechtsverhältniſſe geſtatteten, die alleinige Beſetzung der höheren Schulſtellen durch die Staatsbehörde vielleicht den Vorzug verdienen. Dagegen wird in einem größeren Staate bei der bedeutenderen Zahl der betreffenden Schulanſtalten ein Misgriff, vor welchem ja auch die Regierung nicht unbedingt ſicher iſt, durch Verſetzung leichter ausgeglichen werden können, und wenn, wie oben bemerkt, den Staatsbehörden eine perſönliche Rückſichtnahme ferner ſteht, ſo iſt doch auch hier die Möglichkeit nicht abzuleugnen, daß mächtigen aber nur vorübergehenden Zeitſtrömungen, welche bei aller Bedeutung und Berechtigung doch erſt durch eine längere Entwickelung auf ihr richtiges Maß zurückgeführt werden, mehr Einfluß, als billig eingeräumt werden kann. Außerdem liegt in größeren Staaten die Gefahr einer einförmigen Centraliſation näher, welche nicht nur an ſich unnöthig und dem deutſchen Weſen fremd iſt, ſondern auch die gerade in dem Erziehungsweſen erforderliche Rückſichtnahme auf die Eigenthümlichkeit

verſchiedener Landestheile und ihrer Bevölkerungsverhältniſſe leicht außer Augen ſetzt. Endlich verdient hier noch ein Moment Erwägung, welches rechtlich und äußerlich kaum zu formuliren, dennoch auf das innere Leben einer Schule einen großen Einfluß ausüben kann. Wenn, wie z. Th. ſchon oben bemerkt, namentlich den bedeutenderen Stadtgemeinden eines größeren Staates die Entſcheidung über ihre Schuleinrichtungen je nach ihren beſonderen Bedürfniſſen zugeſtanden werden muß, ſo wird aus dem Eigenthumsrecht, welches ſie an ihrer Schule beſitzen, ſich ganz natürlich auch ein Verhältniß der Zuneigung und ſtetigen Fürſorge entwickeln, welches durch das Beſetzungsrecht noch feſter geknüpft wird, ohne daſſelbe aber leicht zu einer gewiſſen Entfremdung und Gleichgültigkeit führt. Umgekehrt aber, und dies iſt das Wichtigere, erzeugt die Zugehörigkeit einer Schule zu ihren Stiftern und Erhaltern auch das Gefühl der Anhänglichkeit, welche, ſorgſam erhalten, der Schule ein beſtimmtes geſchichtliches Gepräge giebt und durch dieſe Eigenthümlichkeit in den Schülern die Liebe zur Anſtalt und das Streben, ſich derſelben würdig zu erweiſen nährt und ſtärkt. Die engliſchen Gymnaſien, deren Lehrer nirgends durch den Staat, ſondern nur durch einzelne Corporationen, z. Th. ſogar durch den Director berufen werden (vgl. Wieſe deutſche Briefe über engl. Erziehung S. 13; Voigt Mittheilungen über engl. Erziehung a. m. O.), verdanken eben dieſer Selbſtändigkeit ihre ausgeprägte Beſonderheit, und die hieraus naturgemäß hervorgegangene Tradition der Schule hat ihren belebenden Einfluß auf den Eifer der Schüler und auf ihre dauernde Anhänglichkeit an die Stätte ihrer Bildung nicht verfehlt. Auch in Deutſchland mangelt es an Beiſpielen einer kräftig einwirkenden Ueberlieferung bei Staats- und ſtädtiſchen Schulen nicht (unter vielen mögen hier nur das Johanneum zu Hamburg, das Katharineum zu Lübeck, die Landesſchulen zu Pforta, Meißen und Grimma, und das ſtädtiſche Gymnaſium zu Danzig genannt werden), und je ſegensreicher und augenfälliger dieſer Einfluß hervortritt, um ſo mehr ſcheint es geboten, die Entwickelung ähnlicher Verhältniſſe keiner Störung auszuſetzen. — Faſſen wir alſo die vorſtehenden Erwägungen zuſammen, ſo ergiebt ſich, daß über das Beſetzungsrecht der Lehrſtellen zunächſt die Stiftung und die Patronatsverhältniſſe der Schule entſcheiden, daß abgeſehen hiervon in kleineren Staaten die Lehrerwahl für die höheren Schulen zweckmäßiger der Regierung anheimfällt, daß daneben aber in einem größeren Staate Communen und Vereinen das Recht, beſtimmte Lehranſtalten zu gründen und ſomit auch das Recht der Stellenbeſetzung nicht abzuſprechen iſt, und daß endlich dieſe Mannigfaltigkeit, begleitet von dem Aufſichts- und Beſtätigungsrecht des Staats, bei ſchonender und liebevoller Behandlung das eigenthümliche innere Leben einer Schule eher zu fördern als zu hemmen geeignet iſt.*)

Schrader.

Beſoldung. Beſoldung nennen wir die Belohnung, welche dem Angeſtellten (ſ. d. Art. Anſtellung) für ſeine ordentlichen Dienſtleiſtungen in einer für das Dienſtjahr ausgeworfenen und in Terminen zu entrichtenden Geſammtſumme (Averſalſumme) gereicht wird. Die Beſoldung iſt vorerſt eine Belohnung der Dienſte. Die belohnten Dienſte des Angeſtellten treten hiemit gegenüber den unentgeltlichen Dienſten, welche von manchen Beamten geleiſtet werden, und es erhebt ſich ſofort die Frage, aus welchen Gründen die Dienſte des Angeſtellten belohnt werden ſollen. Wir antworten: aus Gründen des Rechts ſowohl als der Klugheit. Der Staat ſo wenig als ein Privatmann hat das Recht, die ganze Kraft eines Dieners für ſeine Zwecke ununterbrochen in Anſpruch zu nehmen, ohne dafür für ſeinen und der Seinigen Unterhalt zu ſorgen,

*) Eine andere Anſicht in Betreff dieſer Sache vertritt der Art. Anſtellung. — Kirſch (Volksſchulrecht I, 105 ff. II, 479 ff.) ſpricht ſich nur für ein Petitionsrecht der Schulgemeinden in beſonderen Fällen und für ein Widerſpruchsrecht aus; er will das Privatpatronat jedenfalls durch Bedingungen, wie ſie da und dort wirklich aufrecht erhalten werden, beſchränkt wiſſen, namentlich durch die Beſtimmung, aus welcher Prüfungs- oder Altersclaſſe für jede einzelne Claſſe von Schulſtellen ein Individuum gewählt werden könne, ſtellt jedoch die Gründe für und wider einander gegenüber, mit Anführung der einſchlägigen Schriften. A. d. Red.

und wenn die Lebensarbeit des Staatsbürgers eine öffentliche, gemeinnützliche iſt, ſo muß auch die Fürſorge für ſein und ſeiner Familie Auskommen eine öffentliche, vom Staate übernommene ſein. Unentgeltliche Dienſte können dem Staate nur geleiſtet werden von Reichen oder in vorübergehender Weiſe von Unbemittelten. Wo der Staat die Dienſte des Bürgers nur auf kürzere Zeit, auf ein Jahr, oder auf etliche Stunden des Tags, oder etliche Tage der Woche in Anſpruch nimmt, ohne zu verlangen, daß auch die übrige Zeit ſeinem Dienſte gewidmet werde, da können die öffentlichen Diener, auch wenn ſie wenig bemittelt ſind, unentgeltlich functioniren, wie dies bei Gemeinderäthen, Bürgerdeputirten, Stadtverordneten, Geſchwornen ꝛc. der Fall iſt. In gleicher Weiſe haben die alten Republiken, ſowie die Republiken des Mittelalters die Kräfte ihrer Bürger für Staatsämter auf kurze Zeit ohne Belohnung in Anſpruch genommen. So widmen auch jetzt Privatleute als Mitglieder gemeinnütziger Vereine öffentlichen Zwecken unentgeltlich einen Theil ihrer Zeit und Kräfte und können dies thun, wenn ſie auch nicht bemittelt ſind. Wo aber der Staat oder ein Privatmann verlangt, daß der Diener die ganze Kraft ſeines Lebens und alle Zeit, außer derjenigen, welche zur Erholung nothwendig iſt, ihm widme, da verlangt das natürliche Recht, daß der Diener oder Angeſtellte dafür belohnt werde. Der Arbeiter iſt ſeines Lohnes werth. Die Belohnung des Dieners iſt eine abſolute Nothwendigkeit; ohne Beſoldung können die meiſten Angeſtellten nicht leben; um zu arbeiten und zu dienen, muß man phyſiſch exiſtiren können. Das Syſtem unentgeltlicher Dienſtleiſtungen der Angeſtellten oder der Ausbeutung der Kräfte des Einzelnen ohne entſprechende Belohnung liegt aber auch nicht im Intereſſe des Staats und die Staatsgewalt muß, wie jeder Arbeitgeber, ſchon aus Gründen der Klugheit ſich gedrungen fühlen, den Angeſtellten zu belohnen. Es kann dem öffentlichen Wohl nicht frommen, wenn daſſelbe nur entweder von Reichen oder von Sklaven und Leibeignen beſorgt wird. So wie der Privatmann für ſeine Geſchäfte die beſten und tüchtigſten Leute ſucht, weil ihm daran liegt, daß ſeine Angelegenheiten gut beſorgt werden, ſo muß auch die Regierungsgewalt für den öffentlichen Dienſt die Auswahl treffen nach dem Maßſtab der Tüchtigkeit, und es kann nur zum Nachtheil des Staats ſein, wenn der öffentliche Dienſt das Monopol einer Ariſtokratie des Geldes oder Beſitzes wird. Die Geſchichte hat hierüber gerichtet. Der Reiche iſt in der Regel nie ſo reich, daß er nicht ſtrebte noch reicher zu werden. Mit dem Reichthum Hand in Hand aber gehen gemeinſchädliche Gelüſte und Leidenſchaften, und wo die Gier nach Geld und Beſitz geſättigt iſt, da ſtellt ſich ſofort der Ehrgeiz, die Herrſchſucht, die Genußſucht und Ueppigkeit mit allen ihren verderblichen Wirkungen ein. Die römiſche Nobilität hat ſich für ihre unentgeltlichen Dienſtleiſtungen im Conſulat, der Prätur ꝛc. reichlich bezahlt gemacht auf Koſten des Staats und der Provinzen, und in den erſten 3 Jahrhunderten der Kaiſerzeit, ja vielleicht bis zur Völkerwanderung, iſt die römiſche Welt bei einem allmählich normirten Beſoldungsſyſtem beſſer regiert worden und glücklicher geweſen, als in den letzten 2 Jahrhunderten der Republik bei den unbeſoldeten Dienſtleiſtungen der Magiſtrate. Die atheniſchen Strategen, Volksführer und Redner haben dem Vaterland ohne Beſoldung gedient, aber ſie haben es verrathen und verkauft an Perſer, Macedonier und Römer. — Durch die Belohnung, die der Diener für ſeine Dienſte erhält, wird er an das Intereſſe ſeines Dienſtherrn gefeſſelt, mit deſſen Wohl und Wehe das ſeinige hiedurch enge verknüpft iſt. So bindet die Staatsgewalt den Angeſtellten, den ſie beſoldet und befördert. Kümmerliche Belohnung des Beſoldeten lockert das Band zwiſchen Dienſtherrn und Diener; in einer Claſſe von Dienern, welche ſich ſchlecht beſoldet und gegenüber von andern Bedienſteten zurückgeſetzt glauben, ſetzt ſich ein Geiſt des Unmuths und der Unzufriedenheit feſt, welcher in ſtürmiſchen Zeiten gefährlich werden kann. Denn bei den wenigſten Individuen darf diejenige innere Befeſtigung und ſichere Haltung vorausgeſetzt werden, welche auch da Treue hält, wo man ſich unbillig behandelt oder gar ſchnöde abgefertigt glaubt. Beiſpiele aus jüngſt vergangenen Zeiten liegen nahe. Es genügt, darauf hinzuweiſen.

Die Dienste des Besoldeten erhalten freilich dadurch den Anstrich des Eigennützigen. Allein der Besoldete wird, wenn er gewissenhaft ist, darum doch nicht zum Miethling und Lohndiener; wenn er auch eine Belohnung erhält, so arbeitet er doch nicht um dieser willen, sondern erfüllt seine Pflicht auch in den Stücken, auf welche der Lohn sich nicht erstrecken kann. Das Motiv der Pflichterfüllung wird für den gewissenhaften Diener nie der Lohn sein. Aber dieser wird ihm seine Pflichterfüllung erleichtern und ihm die Freudigkeit dazu erhöhen. Ist der Angestellte aber nicht zuerst und allermeist von seinem Gewissen getrieben, so ist die Belohnung und die Aussicht auf deren Erhöhung ein erlaubtes und jedenfalls sehr wirksames Mittel, ihn auf dem Wege der Pflicht zu erhalten und seinen Eifer zu fördern. Unentgeltliche Dienstleistungen andererseits scheinen freilich vorzugsweise den Charakter der Uneigennützigkeit an sich zu tragen. Allein unreine Motive anderer Art sind hiebei ebenso wenig ausgeschlossen, wie bei bezahlten Diensten, und ein unentgeltlich dienender Staatsbeamter kann, wenn er so dienen muß, darum nicht minder ein Miethling sein als ein Besoldeter, wenn er aber freiwillig dient, ebenso von unlautern Nebenabsichten und Hintergedanken geleitet werden. In dem Wesen unentgeltlicher Dienstleistung liegt es wohl, daß man für die Dienste nicht belohnt wird, aber keineswegs, daß man uneigennützig gesinnt ist. Ebenso wenig bringt das Empfangen einer Besoldung nothwendig eine eigennützige Gesinnung mit sich, wiewohl so viel darin liegt, daß der Empfänger seine Dienste nicht umsonst thut.

Wenn ferner bemerkt ist, daß Besoldung eine den *Angestellten* gereichte Belohnung sei, so unterscheiden wir damit die Besoldung von dem Gehalte oder Salär. Einen Gehalt empfangen auch nicht angestellte öffentliche oder Privatdiener, z. B. Amtsverweser, Vicare, Gehülfen, Buchhalter, Commis ꝛc. in Privatdiensten, bei welchen letzteren dann besonders der Ausdruck Salär gebräuchlich ist. Spricht man aber von „Besoldung", so wird dabei vorausgesetzt, daß der, welcher sie erhält, *angestellt*, d. h. daß ihm eine selbständige Bedienstung förmlich übertragen ist. Wie nun das Verhältnis des Angestellten es mit sich bringt, daß seine Dienstleistung nicht etwa nur ein vorübergehender Auftrag ist, sondern ein ständiges Geschäft in sich begreift, weswegen auch das Verhältnis als ein dauerndes und festes erscheint, so liegt auch in dem Begriff der Besoldung entsprechend das Merkmal des Festen, Geregelten. Die Beziehungen zwischen Anstellendem und Angestelltem werden in ökonomischer Beziehung durch die Besoldung dauernd normirt und es knüpfen sich daran häufig weitere Berechtigungen und Vortheile an (Ansprüche auf Pension, auf Versorgung der Wittwen und Waisen ꝛc.), welche nicht nur über die Dienstzeit, sondern auch über das Leben des Dieners hinausgehen.

Ein weiteres Moment in dem Wesen der Besoldung ist, daß sie dem Angestellten für die *ordentlichen Dienstleistungen* gereicht wird. Hiedurch unterscheidet sich die Besoldung von dem Amtseinkommen, welches auch andere im Gefolge des Amts befindliche Emolumente und Nebenverdienste in sich begreift, die aber nicht zur Besoldung gehören und von außerordentlichen Dienstleistungen und zufälligen Verhältnissen sich herschreiben oder als Entschädigung für nothwendigen Amtsaufwand zu betrachten sind, z. B. Hausmiethe, Canzleikosten, Diäten und Reisekosten, persönliche, Alters-, Theurungszulagen, Gebühren, Pferdsrationen, Repräsentationsgelder u. s. w.

Wenn ferner gesagt wird, die Besoldung werde in einer *Gesammtsumme* (Aversum) gereicht, so unterscheidet sich die Besoldung hiedurch von allen denjenigen Arten der Belohnung, welche sich nach der Zahl der Stunden, Tage, Wochen, Monate (Taggeld, Taglohn, Löhnung, Wochenlohn, Monatgeld) oder nach der Zahl der gelieferten Stücke Arbeit (Stücklohn, tantième, Gewinnantheil) bemessen. Es gehört nämlich wesentlich zum Begriff der Besoldung, daß bei Bemessung derselben nicht die einzelnen Leistungen, die sinnliche Arbeit und die Zeit, welche darauf verwendet wird, zu Grunde liegt, mit einem Wort, daß nicht die mechanische Seite der Leistung oder deren Quantität ins Auge gefaßt wird, sondern deren geistige Seite, die Qualität. Die Leistung des Besoldeten wird nach einer allgemeinen Schätzung gewogen und hiernach belohnt.

Es kommt hiebei der Aufwand geiſtiger Kraft, das Maß der erforderlichen Vorbildung, die Bedeutung und Stellung des Dienſtes in der Geſellſchaft, endlich die Verantwortung und Tragweite des Amtes in Betracht. Eine Beſoldung wird in der Regel nicht bezahlt oder ſollte nicht bezahlt werden für Dienſte, zu welchen nichts erfordert wird, als eine gewiſſe mechaniſche oder praktiſche Uebung, für Dienſte, welche nur von untergeordneter Bedeutung in der Geſellſchaft ſind (ſubalterne), für Dienſte endlich, wobei dem Bedienſteten nicht viel anvertraut und keine bedeutende Verantwortung auferlegt iſt. Solche Diener ſollten nach Stücken *) oder nach Tagen, Wochen, Monaten bezahlt werden. Es iſt verkehrt, verwirrt die Begriffe, vermengt die Anſprüche zum Nachtheil des öffentlichen Dienſtes, wenn niedere Diener dieſer Art in eine Kategorie gereiht werden mit den höchſtgeſtellten Beamten, wenn ihre Arbeit gleich der Arbeit dieſer bemeſſen und ihre Anſprüche und Rechte nach derſelben Analogie normirt werden. (Man vergl. über dieſen Gegenſtand eine Abhandlung in dem letzten Heft der deutſchen Vierteljahrsſchrift von 1856, „die Beſoldungsfrage, ihr Charakter und ihre Löſung", von welcher ein Auszug in der Allgem. Zeitung v. 1857, No. 37—44 erſchienen iſt. Hieher gehört beſonders der Artikel in No. 43.) Fällt es doch niemand ein, Kunſtwerke der Malerei, Muſik, Architektur oder Poeſie zu ſchätzen und zu bezahlen nach der Zeit, welche darauf verwendet worden iſt, oder nach der Maſſe des aufgewendeten Materials, ſondern man faßt das Ganze der Leiſtung ins Auge, den Geiſt der Compoſition, die Idee, welche zu Grunde liegt und die Schönheit der Ausführung. Hiernach bemißt man den Werth der Leiſtung und die Schätzung bewegt ſich in höher gegriffenen Summen.

Die Summe nun, welche dem Beſoldeten bezahlt wird, iſt nicht in der Weiſe eine Geſammtſumme, daß derſelbe ein für allemal für das ganze Geſchäft, das er übernimmt, dadurch belohnt würde, ſondern dieſe Summe wird nach Analogie der jährlich eingehenden und nach Jahren berechneten Einnahmen des Dienſtherren, beziehungsweiſe des Staats, für das Dienſtjahr ausgeworfen, in der Geſtalt einer *Jahresrente* abgereicht und zur Bequemlichkeit der Beſoldeten in Terminen, monatlichen, viertel- oder halbjährigen, ausbezahlt, wobei die Bezahlung entweder wie in Preußen (Rönne, Unterrichtsweſen des preuß. Staates II, 109) Vorausbezahlung für die zu leiſtenden oder Nachbezahlung für die geleiſteten Dienſte iſt. Erſteres iſt inſofern zweckmäßig und bequem, als der Diener gleich beim Anfang ſeiner Dienſtzeit den Gehalt zur Diſpoſition hat und nicht genöthigt iſt, aus ſeinen eigenen Mitteln zuzuſetzen oder ein Betriebscapital zu unterhalten. Letzteres, die Nachbezahlung, gewährt den Vortheil, daß der Diener beim Abgang von ſeinem Amte noch zu fordern hat, was beſonders im Falle des Abgangs durch den Tod den Hinterbliebenen ſehr zu gute kommt. Da die im letzteren Falle gewährte Hülfe von größerem Werth iſt, als die beim Antritt des Dienſtes durch Vorausbezahlung gewährte Erleichterung, ſo würden wir den Weg der Nachbezahlung in kürzeren Terminen dem der Vorausbezahlung vorziehen, bei welcher ſogar der Fall leicht eintreten kann, daß die Familie eines mit Tod abgegangenen Beamten Vorempfangenes zurückbezahlen muß.

Nach dieſen allgemeinen Erörterungen gehen wir, unter beſtimmter Beziehung auf den Dienſt der Schule, über zur Beſprechung des Betrags, der Beſtandtheile der Beſoldung, endlich der Quellen, aus welchen dieſelbe zu ſchöpfen iſt.

Der *Betrag* der Beſoldung, ſcheint es uns, müße nach folgenden allgemeinen Grundſätzen bemeſſen werden. Die *Beſoldung ſoll dem Diener ein Einkommen gewähren, das ihn nicht nur vor Nahrungsſorgen ſicher ſtellt, ſondern ihm auch eine freudige Berufserfüllung möglich macht.* Hiebei iſt theils die äußere (ſociale) Stellung des Amtes, theils die weſentliche Beſchaffenheit deſſelben nach Umfang und Bedeutung, theils das Dienſtalter des Angeſtellten ins Auge

*) Auf dieſe Art iſt das Einkommen eines Theils der Poſt- und Eiſenbahnbedienſteten (Reiſetage, Meilengelder) bemeſſen.

zu faſſen. Bei Feſtſtellung eines ſorgenfreien Auskommens iſt auszugehen von den gewöhnlichen Bedürfniſſen einer Familie von mittlerer Größe. Die Bedürfniſſe außergewöhnlich großer oder von beſonderen Unglücksfällen heimgeſuchter Familien können hiebei natürlich ſo wenig in Betracht kommen als der Gewinn, welcher für kinderloſe oder unverheirathete Beamte abfällt. Dagegen dürfte in Erwägung zu ziehen ſein, ob nicht durch Errichtung von Hülfskaſſen, zu welchen insbeſondere unverheirathete Angeſtellte beizutragen hätten, für außerordentliche Unterſtützung bedürftiger Beamtenfamilien in einer Weiſe geſorgt werden könnte, daß deren Sollicitiren um Gnadengeſchenke und Unterſtützungen abgeſchnitten und die Ehre ihrer äußeren Stellung gegenüber vom Publicum gewahrt bliebe. Die Sicherſtellung vor Nahrungsſorgen liegt aber gewiß überall im Intereſſe des Dienſtes, insbeſondere des öffentlichen. Das Amt kann nicht wohl beſtellt ſein, wo der Beamte ſeine Gedanken und Sorgen allzuſehr theilen muß zwiſchen Amtspflicht und Familie. Das Beſtreben, das ungenügende Einkommen zu verbeſſern, führt überdies auf allerlei erlaubte und nicht erlaubte Nebenbeſchäftigungen, welche dem Amt die rechte Kraft entziehen, den Diener öfters bloßſtellen und in Verſuchung führen. Wie nahe die letztere Gefahr beſonders für den Lehrer liegt, der einerſeits durch Geſchenke oder andere Begünſtigungen der Eltern ſeiner Schulkinder, durch Privatunterricht (ſ. d. Art.) ſein Einkommen leicht verbeſſern, andererſeits auch ebendadurch unvermerkt zu parteiiſcher Behandlung der Jugend verleitet werden kann, iſt leicht einzuſehen. Solche Nebenbeſchäftigungen, insbeſondere der Privatunterricht, mögen den Lehrer öfters bloßſtellen, ſie mögen ſeine Kräfte der Schule entziehen und ihn an ſeiner Fortbildung hindern. Aber das bloße Verbieten ſolcher Nebenbeſchäftigungen, insbeſondere des Privatunterrichts, führt nicht zum Ziele. Das einzige Mittel, dieſen Uebelſtänden zu begegnen, bleibt eine anſtändige, ausreichende Beſoldung. Aber den Lehrer ſchlecht belohnen und dabei ihm die Gelegenheit benehmen, durch Nebenverdienſt ſein kümmerliches Daſein zu friſten, iſt grauſam. Wir verlangen aber für den Angeſtellten nicht nur Sicherſtellung vor Nahrungsſorgen, ſondern auch die Möglichkeit, ſeinem Beruf mit Freudigkeit nachzukommen. Eifer und Freudigkeit für ſeinen Beruf bedarf jeder Beamte; der öffentliche Dienſt iſt übel beſtellt, wo Gleichgültigkeit, Indolenz, Mismuth und Unzufriedenheit unter den Angeſtellten in Folge davon herrſchend werden, daß ihnen ihre Beſoldung in einem Betrage zugemeſſen iſt, bei welchem ſie die rechte Friſche und Freudigkeit im Berufe nicht bewahren können, weil ſie nicht nur auf zu viele Annehmlichkeiten und Bequemlichkeiten des äußeren Lebens verzichten, ſondern auch alles das entbehren müßen, was das geiſtige Leben trägt, hebt und bildet. Am allermeiſten aber bedürfen wohl diejenigen Bedienſteten, welche in beſtändigem Verkehr mit der Jugend ſtehen, dieſe anregen und beleben, bilden und erziehen, für das irdiſche Leben brauchbar und für das Reich Gottes tüchtig machen ſollen, eines ungetrübten freudigen Muthes, einer innerlichen Wärme, eines höheren Schwungs, einer jugendlichen Friſche, und es giebt auch ſolche Schulmänner, welche bis ins graue Alter ſich einen ſolchen Sinn bewahren. Aber, Gott ſei es geklagt, wenn man von einem Pedanten, von einem Sauertopf, von einem proſaiſchen, abgeſchmackten, unzufriedenen, ärmlichen Menſchen redet, ſo denkt man unwillkürlich an einen ludi magister und die Titel der Schulmeiſter und Proviſoren, der Präceptoren und Collaboratoren erfreuen ſich keiner beſonderen Gunſt des Publicums. Ein Hauptgrund davon liegt in dem knappen und ärmlichen Auskommen, welches dem Schuldiener ſeine Beſoldung gewährt. Es iſt eine allgemeine, noch nirgends widerlegte Beſchwerde, daß die Diener der Schule, ſowohl der höheren als der niederen, überall ſchlechter beſoldet ſind, als andere öffentliche Diener, die ihnen an Rang oder ſocialer Stellung oder allgemeiner Bildung gleichſtehen oder gar untergeordnet ſind. Wenn auch nicht verkannt werden ſoll, daß die Zeit im Zuge begriffen iſt, langjähriges Unrecht hierin gut zu machen, ſo geht es doch damit langſam vorwärts und die Beſoldungsverbeſſerungen, die Penſionsrechte ꝛc. werden den Schuldienern nur in kleinen Doſen zugemeſſen. In Württemberg, wo in dieſer Beziehung faſt in ganz Deutſchland am

meiſten geſchehen iſt, iſt unter dem Namen „Dienſtpragmatik" im J. 1821 ein Geſetz verabſchiedet worden, welches den Civilſtaatsdienern vom Copiſten bis zum Geheimenrath für die damalige Zeit liberale Beſoldungen auswarf und in Betreff der Stellvertretung, Penſionirung, Verſorgung der Wittwen und Waiſen äußerſt günſtige Beſtimmungen enthielt. Man hatte die Lehrer damals ausgeſchloſſen. Ihre Verhältniſſe ſind indeſſen durch das Schulgeſetz vom J. 1836 und das Geſetz vom J. 1842 betr. die Verhältniſſe der Gymnaſial- und Reallehrer ebenfalls normirt worden, aber ſie haben doch nur Abſchlagszahlungen erhalten und Vergleichungen der durchſchnittlichen Beſoldung von Volksſchullehrern mit den Gehalten der Landjäger, Steueraufſeher, niederen Poſt- und Eiſenbahnbedienſteten ꝛc. fallen ebenſo zum Nachtheil der erſteren aus, wie die Zuſammenſtellung der Gehalte von Gymnaſialprofeſſoren und Rectoren mit denen von Bezirksbeamten und Collegialräthen. Vor uns liegt eine Zuſammenſtellung der Schullehrerbeſoldungen von faſt ganz Deutſchland, ferner von Frankreich nach dem Geſetz vom 15. März 1850, welches übrigens ſchwerlich überall zur Ausführung gekommen iſt (über den Betrag der Lehrerbeſoldungen in den verſchiedenen Ländern vgl. die ſtatiſtiſchen Beſchreibungen der Schulzuſtände der einzelnen Länder). Hieraus ergiebt ſich, daß die Beſoldungsſätze von 26—30 Thlrn. mit Reihentiſchen, wie ſie in Hannover vorkommen, bis zu 700, 800 fl., wie ſie in Ulm und Frankfurt am Main, und zu 500 Thalern, wie ſie in preußiſchen Städten ſich finden, aufſteigen. Als die mittlere Beſoldungsſumme für Landſchullehrer aber kann höchſtens, mit Einrechnung der Wohnung, die Summe von 350 fl. angenommen werden. Dieſe Summe iſt ohne Zweifel zu hoch gegriffen. Wir wollen ſie aber annehmen. Ein Vergleich mit niederen Angeſtellten in andern Zweigen des öffentlichen Dienſtes, welchen wir für Württemberg angeſtellt haben, fällt ſo ſehr zum Nachtheil der Schullehrer aus, daß wir nicht umhin können, ihn hier ausführlicher nach ganz zuverläßigen Angaben mitzutheilen. Der durchſchnittliche Gehalt eines Landjägers (Gensd'armes) in Württemberg beläuft ſich auf 328 fl. 12 kr. neben freier Wohnung, Dienſtkleidung, 30 fl. Munitionsvergütung. Der mittlere Gehalt der niederen Eiſenbahnbedienſteten (Bahnhofverwalter, Bahnmeiſter, Einnehmer, Bahnwärter, Portiers, Zugmeiſter, Conducteurs ꝛc.) beträgt 352 fl. nebſt Dienſtkleidung, wozu noch kommt entweder Dienſtwohnung oder ein leichtlich $^{2}/_{3}$ des obigen Gehalts betragendes Meilengeld, ſo daß der Gehalt der Zugmeiſter ſich auf 600—700 fl., der der Conducteurs auf 500—600 fl. beläuft, ohne die Dienſtkleidung zu rechnen, welche nicht bloß den Dienern ſelbſt, ſondern auch ihren Familien zu gute kommt. Aehnlich verhält es ſich mit den niederen Poſtbedienſteten. Ein Briefträger bezieht neben Dienſtkleidung einen Gehalt von 400 oder 450 fl., desgleichen ein Packer; ein Conducteur bezieht nach 3 Claſſen 300 fl., 350 fl. und 400 fl. und nimmt daneben durchſchnittl. (nach e. vom letzten Jahre angeſtellten Berechnung) an Reiſegeldern 281 fl., an Vergütung für abgetretene Plätze 50 fl. ein, ſo daß auch in der niederſten Claſſe die Einnahme auf mehr als 600 fl. ſich beläuft. Dieſe Sätze beziehen ſich zwar nur auf die württemb. Verhältniſſe. Indeſſen ſind die Gehalte der Poſt- und Eiſenbahnbedienſteten in Württemberg neu regulirt und ohne Zweifel nach dem Vorgang anderer Staaten, welche hierin nicht viel abweichen werden, feſtgeſtellt. Die genannten Diener haben theilweiſe einen anſtrengenden Beruf, bei ihren Reiſen auch manche Auslage. In Betreff der Bedeutung ihrer Dienſtleiſtungen aber ſtehen ſie doch hinter den Schullehrern ſo zurück, daß das Misverhältnis nichtsdeſtoweniger groß genug bleibt. — Man findet Städte, in welchen der Gymnaſialrector mit 1200 bis 1400 fl. bezahlt iſt, während der eine Rangſtufe unter ihm ſtehende Oberamtmann, Cameralverwalter, Oberamtsrichter, einen fixen Gehalt von 1600 fl. bezieht, welcher ſich durch Diäten und Reiſekoſten noch erhöht. Die Beſoldung der Gymnaſialprofeſſoren in Württemberg bewegt ſich zwiſchen 900 fl. und 1600 fl.; freie Wohnung haben ſie nicht, ebenſowenig Nebenverdienſt, außer was ſie durch außerordentliche Arbeit erwerben. Unter 45 Profeſſoren ſind aber nur 2, welche 1600 fl. Gehalt haben. Die Beſoldung der ihnen an Rang und Dienſtrechten gleichgeſtellten Bezirksbeamten bewegt ſich zwiſchen

1100 und 1600 fl. nebſt freier Wohnung und dem Bezug von Taggeldern, wenn ſie auf dem Amte ſind. Unter 200 Bezirksbeamten aber ſind mindeſtens 75, welche die Beſoldung von 1600 fl. neben den genannten Emolumenten beziehen. Die Reallehrſtellen und Landpräceptorate ſind, jene vermöge ihrer Fundation, dieſe ſeit etwa 10 Jahren auf das Minimum von 600 fl. neben Amtswohnung oder Hausmietheentſchädigung gebracht, während keine Pfarrſtellen mehr beſetzt werden, die nicht mindeſtens 700 fl. neben Amtswohnung ertragen. Dabei haben wir alle Urſache, in Württemberg vergleichungsweiſe zufrieden zu ſein. Man leſe über dieſe Verhältniſſe in Bayern, Roth, Gymnaſialſchulw. in Bayern, S. 18 flg., in Weſtphalen (wobei freilich zu bemerken iſt, daß die Verhältniſſe in Preußen nach den Provinzen und Localitäten ſehr verſchieden ſind) Mützell, Zeitſchr. für das Gymnaſ.weſen 1850, S. 93. Ebendaſelbſt 1855 S. 701 ſind die Beſoldungen der Gymnaſ.lehrer einer Stadt der Rheinprovinz mit denen der Elementarlehrer der gleichen Stadt verglichen und zwar nicht zum Vortheil der erſteren. Nach Mützell 1857, S. 388 beträgt der Durchſchnittsgehalt der hannoverſchen Gymnaſiallehrer 560, derjenige der Poſtbeamten 700 Thaler. Man wird aus dieſen Beiſpielen die Ueberzeugung gewinnen, daß der Schulſtand in Beziehung auf Beſoldungen gegenüber von andern Beamten von gleicher Stellung, welche, dermalen beſonders, wohl auch nirgends überflüſſig bedacht ſind, kärglich beſoldet iſt. Die oben geſtellte Anforderung, daß der Betrag des Gehalts eine freudige Berufserfüllung möglich mache, finden wir in den wenigſten Fällen erfüllt. Wir können aber keinen Grund finden, warum man gerade den Lehrer, wenn es ihm an irdiſchen Gütern fehlt, auf den innern Lohn, auf das Bewußtſein treuer Pflichterfüllung als den beſten Erſatz für Mühe und Arbeit hinweiſt und dieſen Angeſtellten beſonders vor andern anmuthet, Entſagung und Selbſtverläugnung zu üben und Entbehrung geduldig zu ertragen, wie dies z. B. geſchieht in „das höhere Schulweſen in Hannover 1855", S. 28. Wir glauben, jene Hinweiſung auf „die ſtille Befriedigung des Bewußtſeins, ein treuer Arbeiter im Weinberge des Herrn zu ſein", ſtünde jedem Berufe gleich ſehr an und finden in dieſer Anmuthung mehr eine durch die traurige Wirklichkeit abgedrungene Appellation an die Genügſamkeit des Lehrſtandes, als eine in dem Weſen des Lehrerberufs begründete Forderung. Man verweiſt den Lehrer auf Gottes Lohn, weil ihm die Welt mit Undank lohnt, man hält die Schuldiener ärmlich und kärglich, bis ſie ſelbſt dann auch ärmlich, abgeſchmackt und unangenehm werden, ſo daß man ein Recht zu haben glaubt, ſie über die Achſel anzuſehen und ihr „Geſchmäckle" zu perhorreſciren, man will ſie zu Aſceten und Temperanzmännern machen, weil an ihnen das Verwilligen ausgeht. Beamte anderer Dienſtzweige, Richter, Polizei-, Verwaltungsbeamte, zumal wenn ſie an der Spitze größerer Bezirke ſtehen, wenn ihr Leben und Wirken von Vielen, Alten und Jungen, Gebildeten und Ungebildeten geſehen und beobachtet wird, haben in ihrem Amte ebenſo viele Aufforderung, ernſt, beſonnen und gemeſſen anzutreten, ſich ſelbſt zu verläugnen und ihren Amtsuntergebenen mit dem Beiſpiel eines nüchternen, ehrbaren und ſtillen Wandels voranzuleuchten, als die Lehrer, deren Wirkungskreis ein viel beſchränkterer iſt und deren Einfluß nicht ſo weit reicht. Wenn aber der Jugendlehrer zu einer erfolgreichen Wirkſamkeit mehr als andere öffentliche Diener gewiſſe Eigenſchaften des Gemüths, wie Liebe und Geduld, ferner die Fähigkeit nöthig hat, ſich ſelbſt aufzugeben und ſich in das Weſen und die Eigenthümlichkeit anderer hineinzuleben, ſo ſollte man doch gewiß am wenigſten erwarten, daß der Staat dieſe Beamte geringer bezahlt, als die andern, an welche er jene Forderungen nicht ſtellt. Die Wichtigkeit der Beſoldungsfrage für den Schulſtand kann nicht ſtark genug betont werden. Will man gute Köpfe in den Lehrſtand ziehen, einen regen Fleiß, eine zufriedene, zuverläßige Stimmung in demſelben erhalten, ſo muß man auch die Wege einſchlagen, welche dazu führen, man muß den Lehrern ein ausreichendes Einkommen, eine ehrenhafte Stellung anweiſen, man muß — wir ſagen dies beſonders mit Beziehung auf das in Württemberg beſtehende ſchreiende Misverhältnis zwiſchen ſtändigen und unſtändigen Lehrſtellen — Einrichtun-

gen treffen, welche dem fleißigen und geſchickten Schulmann die Ausſicht eröffnen, einen Hausſtand zu gründen, bevor er die Mittagshöhe des Lebens erreicht hat, in einem Alter, in welchem er nach dem gewöhnlichen Lauf der Dinge noch hoffen darf, Kinder groß ziehen zu können. Je kümmerlicher das Leben iſt, das der Lehrer führt, deſto kümmerlicher werden auch die Intereſſen der Schule beſorgt. Honos et praemium! Damit macht man die Leute zwar zunächſt nicht beſſer, aber fleißig, brauchbar, freudig und aufgelegt zu ihrem Tagewerk. Wir ſind überzeugt — und die Strömung der Zeit geht dahin — es muß dahin kommen, daß es dem Lehrer durch den Betrag ſeines Gehalts ebenſo, wie anderen Beamten, möglich wird, ſeinen Beruf mit Freudigkeit zu erfüllen.

Hiemit haben wir freilich für den Betrag der Beſoldung nur erſt eine ganz allgemeine Norm gefunden. Da aber die geſellſchaftliche Stellung der Menſchen, ihre Bedürfniſſe und Anſprüche ſo verſchieden ſind, ſo wird auch das Urtheil darüber, was dazu erfordert werde, damit der Bedienſtete vor Noth geſchützt ſei und eine freudige Berufserfüllung ihm möglich werde, ein verſchiedenes ſein. Wir ſtellen daher den weiteren Satz auf: die Beſoldung muß nach der ſocialen Stellung des Beamten bemeſſen werden. Die Anſprüche an das Leben, ſowohl was die Nothdurft als auch was die Bequemlichkeit[,] und] Annehmlichkeit betrifft, hängen ſchon bei dem Einzelnen nicht bloß von ſeinem Willen und ſeinen Grundſätzen ab, ſondern auch von der Stufe, welche er ſelbſt in der Geſellſchaft einnimmt. Von den Gewohnheiten und Anſichten der ihm Gleichſtehenden kann ſich der Einzelne nicht ganz losmachen, ohne als Sonderling zu erſcheinen und ſich außerhalb der Wechſelbeziehung mit der Geſellſchaft zu ſetzen. Noch weniger liegt dies an dem Willen oder an der Stellung des Beamten. Der Beamte iſt um ſeines öffentlichen Charakters willen ſchuldig, ſich den Einfluß auf diejenigen, mit welchen er zu thun hat, offen zu halten und die Würde und Auctorität des ihm übertragenen Amts zu vertreten. Dies kann nur dann geſchehen, wenn der Angeſtellte in ſeinem und ſeiner Familie äußerem Auftreten gleichen Schritt mit denen hält, auf welche ſeine Amtsthätigkeit ſich vorzugsweiſe erſtreckt. Ein Beamter, der, weil er ſchlecht beſoldet iſt, ſchlechter wohnt, ſich ärmlicher kleidet und kärglicher nährt, als andere ihm gleichſtehende Angeſtellte oder als diejenigen Angehörigen und Untergebenen ſeines Bezirks, welche nach Geburt, Erziehung, Bildung und Lebensgewohnheiten eine ihm ähnliche Geſellſchaftsſtellung haben, muß denjenigen Theil des öffentlichen Dienſtes, den er zu beſorgen hat, als einen minder wichtigen erſcheinen laſſen, und geräth gegenüber von Amtsangehörigen oder Untergebenen oder Gemeindegenoſſen in eine ſchiefe Stellung. Es iſt dem öffentlichen Dienſt nachtheilig, wenn der Angeſtellte da knauſern oder rechnen muß, wo der Kaufmann und Bürger ſich freigebig und nobel zeigen kann, wenn der Name des öffentlichen Dieners in den Schuldbüchern der Handwerksleute und Kaufleute verzeichnet iſt. Es iſt geradezu gefährlich, wenn die Beſoldung des Beamten gegenüber von den Einnahmen anderer von einer ſogar untergeordneten Stellung ſo kärglich bemeſſen iſt, daß er als ein „Hungerleider“ erſcheint. Wir verlangen nicht, daß ein Schullehrer mit den reichen Bauern oder Gewerbsleuten ſeiner Gemeinde in ſeinem äußeren Auftreten gleichen Schritt halte. Aber ſein Auskommen ſoll doch ſo ſein, daß er und die Seinen nicht geringer zu ſein ſcheinen, als die Eltern der meiſten Kinder, die er unterrichtet, daß er nicht von ihrer Gnade und ihren Geſchenken abhängig iſt, oder wie ein Taglöhner oder Bettler der Reihe nach von ihnen verköſtigt wird. Schon aus dieſen rein äußerlichen Verhältniſſen ergiebt ſich noch, abgeſehen von der Bedeutung und dem innern Werth des Amts, eine Verſchiedenheit in den Einkommensverhältniſſen der Angeſtellten, welche ſich beſonders bei den Schuldienern auf natürliche Weiſe abſtuft. Die höhere ſociale Stellung des Beamten ſchließt eine höhere Beſoldung in ſich, einer niederen ſocialen Stellung entſpricht geringerer Gehalt. Der Volksſchullehrer bei Landgemeinden ſtehe in Beziehung auf ſeine Beſoldung auf der Höhe ſeiner Gemeindegenoſſen von mittlerem Auskommen. Die Höhe des Gehalts hienach zu beſtimmen, wird nach allgemeinen volkswirthſchaftlichen Grundſätzen nicht ſchwer ſein. Er wird um

ſo leichter in dieſer Stellung ſich halten, wenn er durch Zutheilung von Ländereien in die Lage geſetzt iſt, eine kleine Landwirthſchaft zu betreiben. In Städten dagegen ſoll der Volksſchullehrer durch ſeine Beſoldung auf die Höhe geſtellt ſein, daß er mit dem mittleren Bürgerſtande, welchem ſeine Schüler ihrer großen Mehrzahl nach angehören, gleichen Schritt halten kann. Der Volksſchullehrer ſoll ſich durch ſeine äußere Stellung in die Mitte des Gemeindelebens verſetzt ſehen. Daher muß gewünſcht werden, daß er in Schulangelegenheiten zu den Berathungen der Ortsſchulbehörde beigezogen werde und wir können es dieſer ſeiner Stellung nur angemeſſen finden, wenn ihm auch unter Vorausſetzung höherer Genehmigung ſolche Gemeindeämter anvertraut werden, deren Verwaltung mit ſeinem Hauptamte vereinbar iſt.*) Ebenſo liegt es in der Natur dieſer Stellung, wenn der Schullehrer in Städten zu weiterer Fortbildung der Jugend über die Schuljahre hinaus, beſonders der Jugend des Gewerbeſtandes beigezogen werden und ſeine Kenntniſſe im Rechnen, deutſcher Sprache, Geographie, vielleicht auch im Zeichnen gemeinnützlich machen kann. Es iſt ſchon verſchiedentlich, namentlich von Seminarrector Eiſenlohr in Nürtingen, darauf aufmerkſam gemacht worden, daß die Volksſchullehrer ſtärker ſollten in das Gemeindeleben hineingezogen werden. Wir glauben, daß die genannten Mittel dieſem Zwecke dienen und zugleich dadurch das bei der dermaligen Einrichtung dieſem Stande eigenthümliche Hinausſtreben über ſeine Sphäre und die damit zuſammenhängenden unreifen Emancipationsgelüſte am natürlichſten gedämpft würden. Aber unerläßlich bleibt die Forderung einer auskömmlichen Exiſtenz. Sonſt wird der Schullehrer, kaum angeſtellt oder befördert, ſofort wieder ſein Augenmerk auf weitere Beförderung richten und ebendamit von der ihm zunächſt vorliegenden Aufgabe in ſeinem nächſten Kreis ſich abwenden. Beſtimmte Summen für die Feſtſtellung des Betrags der Beſoldung können hier um ſo weniger angegeben werden, als, wie unten gezeigt werden wird, und wie aus dem Bisherigen ſchon folgt, ein Theil derſelben ein beweglicher ſein muß, der ſich nach den jeweiligen veränderlichen Preiſen der hauptſächlichſten Lebensbedürfniſſe richtet. Indeſſen wird bei Zuratheziehung volkswirthſchaftlicher Grundſätze es nicht ſchwer fallen, gewiſſe Summen zu finden, welche der Stellung des Lehrers nach den genannten Stufen entſprechend bei der Bemeſſung der Beſoldung zu Grunde gelegt werden können. Hat man doch ſolche Summen, wie oben gezeigt, auch auf andern Gebieten des öffentlichen Dienſtes feſtzuſtellen gewußt und dadurch die Diener mehr zufrieden geſtellt, als es bei den Schullehrern der Fall iſt. Während es an Aſpiranten zum Schuldienſt in Württemberg außerordentlich fehlt, iſt die Zahl der Bewerber um die niederen Dienſte beim Poſt- und Eiſenbahnweſen Legion. In gleicher Weiſe muß das Beſoldungsverhältnis für die Lehrer an Latein-, Realſchulen und Gymnaſien geordnet werden. Es giebt auf dieſer Stufe Stellen, welche ihrer Beſtimmung und ihrem Wirkungskreiſe nach ſich von Volksſchulen in Stadtgemeinden wenig unterſcheiden und ſo den Uebergang bilden von der Volksſchule zur höheren Schule, ebenſo aber auch eine organiſche Verbindung zwiſchen beiden Stufen, an welcher es z. B. in Württemberg weſentlich fehlt, herſtellen. Einzeln ſtehenden Latein- und Realſchulen in kleinen Städten mit Einem Hauptlehrer, deren es in Württemberg viele giebt, wird kaum eine andere Stellung zuzuweiſen ſein, als Volksſchulen in größeren Stadtgemeinden. Solche Lehrer haben es faſt ausſchließlich mit Kindern aus dem beſſern Gewerbe- und Bauernſtande oder von Communalbeamten zu thun. Ihre Lebensverhältniſſe bringen ſie mit dieſer Claſſe der Geſellſchaft in nächſte Verbindung, ihre Bedürfniſſe und Anſprüche ſollen auf dieſer Stufe ſtehen, ihre Dienſte ſind örtlichen Intereſſen gewidmet und es muß hiernach auch der Betrag ihrer Beſoldung ſich berechnen. — Anders verhält es ſich mit den Lehrern an

*) Auch die Theilnahme an den Gemeindenutzungen, wenn der Schullehrer auch nicht als Bürger der Gemeinde angehört, finden wir vollkommen begründet. Das württemberg. Volksſchulgeſetz von 1836 nimmt ſie Art. 40 auch wirklich für den Schullehrer in Anſpruch.

Gymnaſien, Lyceen, größeren Latein-, Real- und Bürgerſchulen, Schullehrerſeminarien. Dieſe Anſtalten haben ſchon den Charakter von Bezirksſchulen. Sie ſind zu einem guten Theil von fremden Schülern, mithin Kindern ſolcher Eltern beſucht, welche im Stande, für die Erziehung ihrer Kinder größeren Aufwand zu machen, alſo wohlhabend und in ihrem täglichen Leben und Bewegen weniger beengt ſind. Auch die ortsangehörigen Schüler gehören ihrer Mehrzahl nach ſolchen Eltern an, höheren Beamten, Kaufleuten, Fabrikanten, Militärs, vermöglicheren Gewerbsleuten. Es iſt eine ganz natürliche Folge dieſer Verhältniſſe, daß hier auch ein höheres Unterrichtsgeld bezahlt wird. Dieſe Schulen, wenn ſchon aus localen Bedürfniſſen oder Stiftungen hervorgegangen, dienen doch keineswegs localen Intereſſen, daher ſie auch, wie die Schullehrerſeminarien, die theologiſchen in Württemberg, die Fürſtenſchulen, Ritterakademieen an ganz kleinen, abgelegenen Orten, in faſt einzeln ſtehenden Gebäulichkeiten untergebracht ſein können, ſondern ſie dienen den Zwecken der höheren Bildung überhaupt und ihre Zöglinge ſind beſtimmt, künftig als Beamte des Staats, der Kirche und Schule, als Künſtler, Techniker, Leiter und Angeſtellte bei größeren Unternehmungen ihr Fortkommen zu finden. Die Beſoldung der Lehrer und Vorſteher an dieſen Anſtalten nun darf, gemäß dem oben aufgeſtellten Grundſatz, nicht zurückſtehen hinter den durchſchnittlichen Einkommensverhältniſſen derjenigen Stände, denen die Mehrzahl ihrer Schüler angehört und einſt angehören wird. Auch hier enthalten wir uns, Summen zu formuliren, welche nach allgemeinen volkswirthſchaftlichen Grundſätzen ſich leicht finden laſſen und auch überall bei öffentlichen und Privatdienern dieſer Kategorie gefunden ſind, ſo daß man nur die Lehrergehalte in das richtige Verhältnis zu denſelben zu bringen hat. Wir ſtellen aber auch hier die weiter unten näher zu begründende Forderung auf, daß die Beſoldung aus 2 Beſtandtheilen beſtehe, aus einem fixen Stammgehalt und einem beweglichen, welcher nach der auf- oder abſteigenden Scala des Werthes der wichtigſten Lebensbedürfniſſe bemeſſen werde.

Bei Beſtimmung der Beſoldungen öffentlicher Diener kommt ferner die Frage über den *Umfang* und die *Bedeutung* des Amtes, ſowie über den Einfluß, welchen das *Dienſtalter* auf die Beſoldungsſtufe üben ſolle, in Betracht.

In der Regel entſpricht nun der Umfang und die Bedeutung des Amtes auch der ſocialen Stellung des Bedienſteten, doch iſt dies nicht überall der Fall. Bei manchen Militär- und Hofämtern mag die letztere höher ſtehen als erſtere, während von den Dienern der Schule geſagt werden kann, daß ihre ſociale Stellung im allgemeinen noch nicht der Bedeutung ihres Amtes entſpricht. Wenn wir von dem *Umfang* des Amtes reden, ſo denken wir daran, ob das Amt den Angeſtellten ganz beſchäftigt, oder nur einen Theil ſeiner Zeit in Anſpruch nimmt, den übrigen der Privatbeſchäftigung frei giebt. Dieſer Umſtand kommt bei den Schuldienern ſehr in Betracht und iſt zu beachten einmal bei Fachlehrern, beſonders ſolchen, die es mit Fertigkeiten, Kalligraphie, Turnen oder Uebungen der Kunſt, Muſik, Zeichnen u. dgl. zu thun haben Wenn man auch folgerichtig dieſen Lehrern dieſelbe ſociale Stellung anweiſen muß. wie ihren übrigen Collegen, ſo können ſie doch darum nicht denſelben Gehalt anſprechen, da ihnen ihr Beruf weit mehr Zeit übrig läßt, als den Claſſen- und Hauptlehrern. Es muß hier bei Berechnung der Beſoldung der Umfang des Amtes, die Zeit und Stunden, welche dazu verwendet werden müßen, einen bedeutenden Factor bilden. Das Gleiche kommt ferner meiſt bei den Volksſchullehrern auf dem Lande in Betracht und wird nicht ſelten entgegengehalten, wenn über die geringen Beſoldungen derſelben Beſchwerde geführt wird. Dieſe Lehrer, deren Schulzeit ſich auf dem Lande Sommers ſehr häufig nur auf wenige Stunden des Tages beſchränkt, ſind allerdings durch ihr Schulamt nicht genügend beſchäftigt und können deshalb auch nicht den Gehalt in Anſpruch nehmen, der für einen vollbeſchäftigten Dienſt dieſer Stellung gebührt. Man iſt daher darauf bedacht geweſen, durch Geſtattung oder Anweiſung von Nebengeſchäften, welche ſich mit ihrem Beruf vereinigen laſſen, beſonders von Gemeindeämtern, das

Amtseinkommen der Schullehrer zu vergrößern, wie denn in Bayern und Sachſen-Weimar die Schullehrer in der Regel Gemeindeſchreiber ſind, was wir, wie oben bemerkt, der Stellung und dem Berufe der Landſchullehrer ſehr angemeſſen finden. Nicht minder zu empfehlen ſind landwirthſchaftliche Nebenbeſchäftigungen der Schullehrer, Feld- und Gartenbau, Obſtbau, Bienen- und Seidenzucht, deren Betreibung in vielen Ländern, beſonders in Preußen, Bayern, Württemberg, Hannover, Sachſen, Naſſau, von den Behörden den Schullehrern empfohlen iſt und welche theilweiſe einen Gegenſtand des Unterrichts in den Schullehrerſeminarien bilden (ſ. Kirſch deutſches Volksſchulrecht II, S. 164—77). Wir legen auf dieſe landwirthſchaftlichen Nebenbeſchäftigungen der Landſchullehrer namentlich auch mit Beziehung auf die oben (S. 591) verlangte Betheiligung des Schullehrers an dem Leben der Gemeinde ein beſonderes Gewicht und empfehlen daher die Dotation der Lehrerſtellen mit Schuländereien der Beachtung der Staatsregierungen aufs wärmſte (vgl. das unten über die Beſtandtheile der Beſoldungen Bemerkte, Günther das Schulweſen im proteſtant. Staat, S. 67—69 u. Eiſenlohr, die Volksſchule und die Landwirthſchaft). Zu den Nebenbeſchäftigungen, die herkömmlicher Weiſe und der Entſtehung des Schulamts entſprechend mit den Landſchullehrerſtellen verbunden ſind, gehören beſonders die Cantor-, Organiſten-, Küſter-, Glöckner- und Meßnerfunctionen, womit auch in manchen Gegenden eine Stellvertretung des Pfarrers bei Pfarrvacanzen verbunden iſt. Es mag nun immerhin als der natürlichſte Weg zur Verbeſſerung des Einkommens nicht gehörig beſchäftigter öffentlicher Diener zu betrachten ſein, daß ihre amtlichen Geſchäfte vermehrt werden und es iſt daher neueſtens in Württemberg ein Geſetzesentwurf eingebracht worden, welcher durch Einführung des beſonders zu bezahlenden Abtheilungsunterrichts (Claſſenſchule, Halbtagsſchule) dem Einkommen der Schullehrer aufzuhelfen ſucht. Anſtellung von öffentlichen Dienern, welche nicht vollauf beſchäftigt und daher auch nicht genügend bezahlt ſind, liegt nicht im Intereſſe des Staats. Den Angeſtellten ſelbſt fehlt es in der Regel, mag ihr Geſchäft ſein, welches es will, nicht an einer hohen Meinung von dem Umfang, der Bedeutung und Schwierigkeit desſelben. Natürlicherweiſe finden ſie ſich nun bei dieſer Vorausſetzung und einer kärglichen Beſoldung ſehr benachtheiligt, und es ſetzt ſich die Stimmung der Unzufriedenheit und ein Ton des Räſonnirens feſt, wie man ihn bei vielen ſchlecht bezahlten und ungenügend beſchäftigten Dienern findet, der um ſo widerlicher iſt, als man nicht ſelten Höflichkeit und Kriecherei nach oben damit gepaart ſieht. Eine weitere ſchlimme Folge iſt auch die Gewöhnung an langſames, umſtändliches, ſaumſeliges Arbeiten. Es iſt eine bekannte Erfahrung, daß die Trefflichkeit der Arbeit mit der Muße und Zeit, die dem Arbeiter gelaſſen wird, keineswegs in progreſſivem Verhältnis ſteht. Die Vielſchreiberei im Dienſte der Canzleien und Bureaukratie hat hier ihre Hauptquelle. Da nun aber bei ſehr vielen Landſchulen um der localen und ländlichen Verhältniſſe willen eine genügende Beſchäftigung durch das Amt, auch auf dem Wege des Abtheilungsunterrichts, nicht auszumitteln ſein wird, ſo iſt gewiß eine Verbindung angemeſſener anderweitiger, dem Land- und Gemeindeleben entſprechender Beſchäftigungen mit dem Amte des Landſchullehrers geboten.

Die Bedeutung eines öffentlichen Amtes hängt ab von der Ausdehnung des Gebietes, welches für den Angeſtellten zur Beſorgung ausgeſchieden iſt, von der Höhe des Standpuncts, den derſelbe einzunehmen hat, um das Feld zu überſehen, welches ihm zu bebauen angewieſen iſt. Jeder öffentliche Diener hat ſich als ein Organ des Gemeinweſens, ſomit als ein Werkzeug allgemeiner Intereſſen zu betrachten. Bei vielen aber liegt doch die Rückſicht auf das Allgemeine ſo ferne und die Beſorgung des Einzelnen ſo unmittelbar nahe, daß das Bewußtſein, höheren Zwecken zu dienen und ein Glied eines größeren Organismus zu bilden, nur noch als eine dunkle Reminiſcenz erſcheint, welche ſich bei den einen als Amtsmiene und Amtsbewußtſein, bei den andern noch als Amtspflicht zu erkennen giebt, in letzterer Geſtalt aber vielfach durch Einwirkung der Vorgeſetzten aufgefriſcht werden muß. Bei andern aber treten die allgemeinen

und höheren Intereſſen, die ſie zu vertreten haben, ſo beſtimmt hervor, daß ihnen dieſelben mit jeder amtlichen Handlung ſich aufdrängen. Die Rückſicht auf das Einzelne in Sachen und Perſonen tritt dabei in der Weiſe in den Hintergrund, daß das Beſondere verſchlungen wird von dem Allgemeinen, das Kleine aufgehen muß in dem Großen und das Seufzen der einzelnen Creatur oft kaum mehr zu ſeinem Rechte gelangt. Das Letztere iſt der Standpunct der oberſten Regierungsbehörden, der Miniſter, der Collegien, der Provinzial- und Kreisbeamten in den verſchiedenen Zweigen des öffentlichen Dienſtes, der Stabsoffizlere beim Militär; das Erſtere iſt der Fall bei den Subalternbeamten und Expeditoren, bei den Gemeinde- und Corporationsdienern. Die Uebergänge ſind auch hier fließend. Aber es liegt am Tage, daß das Amt eines Kreisrichters bedeutender iſt, als das eines Dorfrichters, das eines Decans bedeutender als das eines Dorfpfarrers, das eines Oberſten bedeutender als das eines Lieutenants. Mit der Bedeutung des Amtes ſteigert ſich analog das Erfordernis geiſtiger Kraft, Begabung, Uebung und Vorbildung, und die Laſt der Verantwortung. Gleichen Schritt damit nun hält folgerichtig auch der Betrag der Beſoldung. Dies auf die Verhältniſſe der Schule angewendet, ſo haben die Schuldiener es einerſeits mit dem Einzelnen und Beſondern, mit den Individuen zu thun, andererſeits das Intereſſe der allgemeinen Bildung zu vertreten. Indem ſie die Jugend unterrichten, fördern ſie die allgemeine Bildung, welche jedoch auch noch auf andere Weiſe gefördert werden kann. Die Schuldiener haben hiebei eine ähnliche Aufgabe wie die Sanitätsbeamten, die Aerzte. Die Letzteren haben es mit den einzelnen Kranken zu thun, zugleich aber auch die allgemeine Salubrität zu fördern. Indem ſie jene heilen, kommen ſie dieſer zu Hülfe, welche übrigens auch noch auf anderem Wege gepflegt wird. Wir ſtellen nun den Kanon auf: Je mehr im Dienſte der Schule die Rückſicht auf allgemeine Intereſſen und Verhältniſſe vorwaltet, deſto bedeutender iſt das Schulamt, deſto größer auch ſein Anſpruch auf Beſoldung. Je mehr aber ſich das Schulamt auf beſondere und einzelne Verhältniſſe und Intereſſen beſchränkt, deſto mehr ſinkt ſeine Bedeutung und ſein Anſpruch auf Beſoldung. Der Landſchullehrer ſoll nicht vergeſſen und vergißt auch nicht leicht, daß er der Vertreter wichtiger allgemeiner Intereſſen iſt, aber er vertritt dieſe Intereſſen doch nur, indem er die Jugend einer Gemeinde in der Schule unterrichtet und theilweiſe erzieht. Die Sache der Bildung überhaupt wird noch auf verſchiedenen andern Wegen gefördert und es iſt lächerlich und verkehrt, wenn man, wie öfter geſchieht, die Schulmeiſter ausſchließlich als die Volksbildner bezeichnet. An der Bildung der Völker arbeiten außer den Schullehrern, und weit mehr als dieſe, die Erziehung in den Familien und Werkſtätten, Kirche, Sitte und Herkommen, die Tagespreſſe, die Literatur und Kunſt, die Verkehrsmittel, der ganze Geiſt und Ton der Regierung, die Macht des Zeitgeiſtes. Der dem Schullehrer zu Stadt und Land daran gebührende Antheil beſchränkt ſich auf den Unterricht in der Schule und den Einfluß, welchen er ſich ſonſt noch auf die Erziehung der Jugend in einer Gemeinde zu ſichern weiß. Je größer nun der Antheil der Schule an der Sache der allgemeinen Bildung überhaupt wird, deſto mehr ſteigert ſich auch die Bedeutung des Schulamtes. Dieſer Antheil erweitert ſich aber in dem Maße, als die Schule über die Bildungsbedürfniſſe, welche eine einzelne Gemeinde hat, hinausgeht, und als ſie ſich an den übrigen Förderungsmitteln der allgemeinen Bildung betheiligt. Kommt die Schule den Bedürfniſſen eines größeren Umkreiſes entgegen, ſo daß ſie nicht nur den Unterricht giebt, wie ihn jede einzelne Gemeinde bedarf, ſondern den Unterricht, wie ihn gewiſſe Schichten der Geſellſchaft (Stände, Berufsarten) durch alle Gemeinden bedürfen (größere Latein- und Realſchulen, Schullehrerſeminarien, Gymnaſien ꝛc.), ſo wächst damit die Bedeutung des Schulamts, die Anforderung an die Kräfte, Begabung und Vorbildung des Dieners und die Verantwortlichkeit desſelben. Ein verkehrt eingerichtetes und ſchlecht beſorgtes Schullehrerſeminar ſtiftet Schaden in allen den Gemeinden des Landes, wohin ſeine verbildeten Zöglinge entſendet werden, eine ſchlechte Dorfſchule doch nur in der einzelnen Gemeinde. — An den übrigen

Förderungsmitteln der allgemeinen Bildung aber kann ſich die Schule betheiligen, theils ſo fern ſie die Familienerziehung mehr in ihren Kreis zieht, indem Penſionate, Alumnate, Rettungs- und Bewahranſtalten ſich an ſie anſchließen, theils ſo fern ſie Förderung der Wiſſenſchaft, Kunſt und Gelehrſamkeit außerhalb ihres Gebietes ſich zur Aufgabe macht, theils endlich ſofern ihr ein Theil des Regiments und der Adminiſtration zufällt. Die Bedeutung des Amtes öffentlicher Schuldiener, welche zugleich von Amtswegen Erzieher ſind, ſeien es nun Lehrer und Hausväter an Waiſenhäuſern, Rettungsanſtalten, oder Lehrer und Ephoren an Penſionaten, Seminarien und Convicten, iſt eben damit eine höhere, als die Bedeutung ſolcher Schulämter, mit welchen dieſer Erziehungsberuf nicht verbunden iſt. Eben darnach ſteigert ſich auch der Betrag ihrer Beſoldung. Das Gleiche gilt von Lehrern, welche eine ſolche Stellung haben, daß von ihnen nicht nur Fleiß in eigener Fortbildung, was von jedem Lehrer gefordert werden muß, ſondern auch Förderung der Wiſſenſchaft durch literariſche Arbeiten erwartet wird, wie dies eine Hauptaufgabe der Lehrer an Hochſchulen, bei den Lehrern an Gymnaſien aber eine empfehlende und erwünſchte Beſchäftigung iſt, für welche ſie auch durch das Programmeninſtitut in Athem erhalten werden. Wo endlich das Schulamt Antheil am Schulregiment gewährt, wie bei den Vorſtänden der größeren Lehranſtalten, oder in Ausübung des Schulregiments ſelbſt beſteht, wie bei den Mitgliedern der Provinzial- oder Centralſchulbehörden, da liegt eben darin ein weiteres Moment, welches die Bedeutung des Amtes vor andern hebt und eben damit den Anſpruch auf Beſoldung ſteigert. Innerhalb dieſer verſchiedenen Lehrerkategorieen aber beſteht wiederum in Beziehung auf die Bedeutung unter den neben einander ſtehenden Schulämtern eine Verſchiedenheit, welche eine Verſchiedenheit des Amtseinkommens zur Folge hat. Denn wenn auch das Volksſchullehramt ein in ſich abgeſchloſſenes Gebiet umfaßt, ſo unterſcheidet ſich doch die eine Bedienſtung von der andern durch die Größe der Schule und die Zahl der zu unterrichtenden Kinder, ſowie durch die Bedeutung der Gemeinde, in welcher die Schule beſteht. Es iſt natürlich, daß die Lehrer an kleinen Schulen in kleinen Gemeinden eine geringere Belohnung anſprechen können, als die Lehrer an volkreichen lebhaften Gemeinden oder in Städten. Ebenſo verhält ſich's mit den Lehrern an Latein- und Bürgerſchulen, ſowie an Gymnaſien. So ſehr auch die Aemter auf dieſem Gebiet in ihrer Unterſcheidung vom Volksſchullehramt, wie ſie oben angegeben wurden, zuſammengehören, ſo iſt doch in der concreten Wirklichkeit die Trennung nicht ſo ſchroff, und manche Stadtſchule mag ſich kleinern Latein- und Realſchulen auf dem Lande ihrem Weſen nach und vermöge der Beſoldung, die ſie den Lehrern gewährt, an die Seite, vielleicht auch über ſie ſtellen. Aber auch abgeſehen davon, unterſcheiden ſich auf dieſer Stufe ſelbſt die einzelnen Aemter in ihrer Bedeutung und der davon abhängigen Beſoldung, je nachdem ſie es mit den älteren, mittleren oder jüngeren Altersclaſſen zu thun haben, an größeren oder kleineren Anſtalten eingerichtet ſind. Der Unterricht in prima oder secunda erfordert höhere Anſchauungen, gründlichere Kenntniſſe, mehr Begabung, Uebung, pädagogiſche und didaktiſche Kunſt, als der Unterricht in den Elementarclaſſen eines Gymnaſiums oder einer Bürgerſchule. Hiernach ſind auch die für beiderlei Schulämter auszuſetzenden Belohnungen zu bemeſſen.

Es bleibt uns nun noch übrig, von dem Einfluß zu ſprechen, welchen das Dienſtalter der Angeſtellten auf den Betrag der Beſoldung ausübt (vgl. auch den Art. Anſtellung). Das Dienſtalter kann unter Vorausſetzung fortwährender Tüchtigkeit des Angeſtellten ſeinen Einfluß auf die Erhöhung der Beſoldung in gedoppelter Weiſe äußern, indem der Angeſtellte dadurch einen gewiſſen Anſpruch auf höheren Gehalt entweder mittelſt Verſetzung auf eine andere Bedienſtung, oder mittelſt Einrücken in eine höhere Beſoldungsclaſſe ohne Stellenwechſel erhält. An Letzteres reiht ſich an die bei den Schuldienern in Württemberg wie auch im Königreich Sachſen übliche Verleihung von Alterszulagen (vgl. auch das däniſche Geſetz über die „Gehälter" bei Mützell Gymnaſ. Zeitung, Nov. 1856) und die anderwärts, z. B. in Preußen an Gymnaſien vorkommenden Gratificationen aus Erſparniſſen an den Ausgaben der Lehranſtalt, oder durch Zuſchüſſe

aus Staatsmitteln. Diese letzteren Arten der Aufbesserung sind hervorgegangen aus der Anerkennung der Unzulänglichkeit der Lehrerbesoldungen. Auf anderen Gebieten des öffentlichen Dienstes findet man dies System nicht. Es werden wohl da und dort z. B. beim Zoll- und Steuerwesen, bei Polizeibediensteten Prämien, jedoch ohne Rücksicht auf Dienstalter, wenn Ersparnisse vorliegen, oder zur Belohnung verdienstlicher Leistungen vertheilt. — Daß das höhere Dienstalter neben vorwurfsfreier Dienstleistung eine Aussicht auf Gehaltsverbesserung eröffne, liegt durchaus im Interesse des öffentlichen Dienstes, wie denn auch der Privatmann seine Diener und Arbeiter durch Aufbesserung ihres Gehalts zu erhalten und aufzumuntern bemüht ist. Es kann nun in dem einen Fall angemessener sein, die Aufbesserung eintreten zu lassen in Folge eines Stellenwechsels, in dem andern aber ohne Stellenwechsel. Beide Wege sind daher offen zu halten. Ist ein öffentlicher Diener auf einer Stelle bewährt, hat er sich in die Verhältnisse hineingelebt, Vertrauen und Auctorität gewonnen, so daß er selbst nur ungerne und nur um sein Einkommen zu verbessern, aus theuer gewordenen Verhältnissen scheiden würde, so sollte die Behörde Bedacht darauf nehmen, einerseits den Diener seinem Amte zu erhalten, andererseits durch Erhöhung seines Gehalts seine Wünsche und Bedürfnisse zu befriedigen. Dies kann einzig dadurch geschehen, daß man ihm nicht bloß eine von zufälligen Umständen abhängige Gratification zu Theil werden, sondern daß man ihn bleibend in eine höhere Besoldungsclasse einrücken, ihm somit unter Belassung in seinem mit Segen geführten Amt die Aufbesserung zu Theil werden läßt, welche er durch einen Wechsel zu erhalten suchte. Hiebei ist allen Interessen Rechnung getragen, die Wünsche des Angestellten werden befriedigt, die Interessen des Dienstes, der bei einem Stellenwechsel in solchem Fall Noth leiden muß, sind gewahrt, und die Kosten, welche stets mit Stellenwechseln für den Staat, die Gemeinde und den Angestellten verbunden sind, werden erspart. *) Auf

*) Es mag hier eine Bemerkung über die Umzugskosten und Reiseentschädigungen der Schuldiener eine Stelle finden. Nach allgemeinen Rechtsgrundsätzen werden die Umzugskosten solchen Dienern vergütet, welche ohne ihr Ansuchen und ohne eine Verschuldung auf eine andere Stelle versetzt werden, so weit nämlich eine Beförderung nicht damit verbunden ist. Diese Umzugskosten sollte überall der Staat tragen, da eine solche Versetzung immer nur im Interesse des öffentlichen Dienstes geschieht. Ueber die zu vergütenden Summen bestehen (z. B. in Preußen und Württemberg) Normen, welche nach der amtlichen Stellung, nach den Familienverhältnissen der Diener und nach der Entfernung der Orte festgestellt sind (vgl. Könne, Unterrichtswesen des pr. St. I. S. 507, II. S. 110 flg. u. S. 614). Bei Volksschullehrern findet übrigens in einzelnen Ländern die nach Provinzen verschieden normirte Pflicht der Gemeinden statt (vgl. Könne a. a. O. I, S. 320 u. 450), den neu angestellten Lehrer mit seiner Familie und seinem Hausrath bis auf eine gewisse Strecke herbei zu holen. In Nassau, Sachsenweimar, Baden, Württemberg ist diese Verpflichtung der Gemeinden nicht anerkannt (s. Kirsch d. V. II. S. 124) und die Lehrer erhalten entweder keine Umzugskosten, oder es werden dieselben aus allgemeinen Hülfs- oder Pensionskassen gewährt, so in Baden. In Württemberg erhalten die unständigen Lehrer, Lehrgehülfen und Unterlehrer, wenn sie ohne ihr Verschulden und ohne Ansuchen versetzt werden, eine angemessene Reiseentschädigung aus Staatsmitteln (Schulgesetz v. 1836, Art. 33). Nach unserem Dafürhalten sollte den Gemeinden grundsätzlich diese Last überall abgenommen werden, wo nicht die Gemeinde die Berufung eines neuen Lehrers veranlaßt hat. Wenn ein Lehrer, wie es auf gering besoldeten, entlegenen, beschwerlichen Schuldiensten in der Regel der Fall ist, bald wieder eine Veränderung sucht, die in solchen Fällen immer eine Beförderung ist, warum sollen Gemeinden gehalten sein, die Nachtheile solcher häufigen Dienstwechsel, die nur im Interesse der Bediensteten, nicht aber im Interesse der Gemeinden geschehen, zu tragen? Diese Verpflichtung der Gemeinden hat da einen Sinn, wo diese den Lehrer selbst wählen und berufen, noch mehr wo sie ihn auch entlassen. Da ist es natürlich, daß sie den Gewählten auch herbeiholen, daß sie, wo sie den Abzug bewirken, auch die Kosten des Aufzugs bestreiten. In diesen Verhältnissen ist auch der Ursprung jener Verpflichtung zu suchen. Wo aber den Gemeinden ein Lehrer gesetzt, wo aus Gründen des allgemeinen Wohls oder gar des persönlichen Interesses der Diener versetzt, befördert, berufen wird, da sollte der Gemeinde die Aufbringung der Umzugskosten erlassen bleiben und es sollte dieselbe Regel gelten, welche auch in andern Zweigen des öffentlichen Dien-

der andern Seite aber können die Verhältniſſe auch ſo liegen, daß ein Stellenwechſel erwünſcht erſcheint. Durch verſchiedene Umſtände kann die Stellung eines Dieners ſo geworden ſein, daß er einer Veränderung bedarf, daß man glauben muß, er werde anderwärts unter andern Umgebungen, bei einer andern Bevölkerung, vermöge ſeiner Eigenthümlichkeit beſſer am Platze, ſeine Dienſte werden dort erſprießlicher ſein. Es kann beim Schuldiener das höhere Dienſtalter eine Placirung an einer ruhigeren Stelle, an einer nicht aus ſo verſchiedenen Elementen zuſammengeſetzten, weniger Anſtrengung, Lebendigkeit und Energie erfordernden Claſſe, womit zugleich ein beſſerer Gehalt verbunden iſt, erwünſcht ſein. Daher ſollte auch dieſer Weg einer Verbeſſerung der Beſoldung gerade im Dienſte der Schule offen gelaſſen werden. Dies könnte bei den Schuldienern ſo geſchehen: Die Lehrſtellen der verſchiedenen Kategorieen, 1) der Volksſchullehrer, 2) der Lehrer an Latein- und Realſchulen, an untern und mittlern Claſſen von Gymnaſien und Bürgerſchulen, endlich 3) der Lehrer an obern Gymnaſial- und Realclaſſen bilden je ein Ganzes.*) Innerhalb deſſelben werden die Stellen gemäß ihrer Dotation, welche nach Umſtänden in runde Summen zu bringen wäre, nach Beſoldungsclaſſen eingetheilt. Für die Regel haftet die Beſoldung an der Stelle. Außerdem unterhält die Oberaufſichtsbehörde eine Kaſſe (vgl. die Kreisſchuldotationskaſſen in Bayern, die Schulfondskaſſen in Oeſterreich), welche theils aus beſonderen, für jede der genannten Stufen verwilligten oder beſtimmten Etatsſätzen, theils aus den Mitteln gebildet wird, welche der Staat zu der beſtehenden Dotation der Stellen beiſchießt. Liegt es im Intereſſe des öffentlichen Dienſtes, einen Lehrer, welcher einer Verbeſſerung ſeines Einkommens würdig und bedürftig iſt, auf ſeiner bisherigen Stelle zu belaſſen, ſo rückt er in die höhere Beſoldungsclaſſe ein; die Aufbeſſerung, die ihm gegeben werden muß, reicht die oben genannte Kaſſe. Auf dieſe Weiſe wird es auch möglich, an eine zur höheren Beſoldungsclaſſe gehörende Stelle einen jüngern Lehrer zu ſetzen, der vielleicht den Bedürfniſſen der Stelle vorzugsweiſe und mehr als ein älterer gewachſen iſt, denſelben aber vorerſt noch bei ſeinem jüngeren Dienſtalter in einer niederern Beſoldungsclaſſe zu belaſſen, ſo daß die hier erſparte Summe anderwärts zur Erhöhung des Gehalts einer Stelle benützt werden könnte. In dieſer Weiſe wird das Syſtem der Beförderung und des Vorrückens in anderen Zweigen des öffentlichen Dienſtes längſt behandelt. Je mehr der Staat in die Nothwendigkeit kommen wird, bei allen Schulſtellen allmählich Subventionen zu leiſten, um ſo leichter wird ſich dieſes Syſtem durchführen laſſen. Je mehr aber einzelne Schulen fortfahren werden, durch die Patronate geſchützt, ihre Angelegenheiten ſelbſt zu beſorgen, aus dem allgemeinen Stellenverband geſchieden zu bleiben und eine iſolirte Stellung einzunehmen, deſto ſchwieriger wird die Durchführung jenes Syſtems werden; eben damit werden auch dieſe Schulen der entſchiedenen Vortheile, welche dieſes Syſtem bietet, verluſtig bleiben. Die in Württemberg angeordneten regelmäßigen Alterszulagen, welche nach beſtimmten Normen ertheilt werden, können das in Obigem bezeichnete Vorrücken in höhere Beſoldungsclaſſen ſchon darum nicht erſetzen, weil ſie nur widerruflich ſind, alle Jahre auf's neue verwilligt werden müſſen, eine ſtändige Verbeſſerung ſomit eben ſo wenig, als ein höheres Anrecht auf Penſion oder Verſorgung der Hinterbliebenen gewähren.

ſtes zur Anwendung kommt, daß Beamte, welche befördert, oder auf ihr Anſuchen oder in Folge einer Schuld verſetzt werden, die aus dem Stellenwechſel erwachſenden Koſten ſelbſt zu tragen haben, wenn ſie aber im Intereſſe des öffentlichen Dienſtes verſetzt werden, die Umzugskoſten von der Staatskaſſe getragen werden müßen. Wollte man bei den Lehrern um ihrer geringen Gehalte willen eine Ausnahme machen und ihnen eine Entſchädigung auch bei Beförderungen oder Verſetzungen auf Anſuchen zu Theil werden laſſen, ſo wäre hiefür die Staatskaſſe, oder beſſer, wie in Baden, eine Unterſtützungs-, Hülfs-, Penſionskaſſe in Anſpruch zu nehmen, welche dieſe beſondere Beſtimmung hat und auch dazu dotirt iſt.

*) Es verſteht ſich von ſelbſt, daß dieſe Eintheilung nicht überall die gleiche ſein kann, ſondern ſich nach der eigenthümlichen Art richtet, wie in den einzelnen Ländern die Anſtalten organiſirt ſind.

Faſſen wir das Ergebnis der bisherigen Unterſuchung über den Betrag der Beſoldung, welche den Dienern der Schule zu gewähren iſt, in wenige Sätze zuſammen, ſo ergiebt ſich Folgendes: das Amt ſoll dem Schuldiener eine Beſoldung gewähren, welche ihn nicht nur vor Nahrungsſorgen ſicher ſtellt, ſondern ihm auch eine freudige Berufserfüllung möglich macht. Der Betrag der Beſoldung wird nach dieſem Kanon erhoben a) durch Beachtung der ſocialen Stellung des Schulamtes, der Schuldiener ſoll vermöge ſeines Amtseinkommens in Beziehung auf die gröberen und feineren Bedürfniſſe des Lebens ſich auf gleicher Höhe halten können mit dem Mittelſchlag derjenigen Schichten der Geſellſchaft, in deren Kreis er durch ſeinen Beruf hineingeſetzt iſt, b) durch Beachtung der Bedeutung, welche ſeinem Amte zukommt. Je höher die Sphäre, je weiter die Kreiſe ſind, innerhalb welcher ſich dieſes bewegt, je mehr es namentlich die Förderung der Bildung auch auf anderem Wege als dem des Schulunterrichts, insbeſondere durch Theilnahme am Geſchäfte der Erziehung und am Schulregiment auferlegt, deſto höher iſt auch der Betrag der Beſoldung zu bemeſſen. Der ſo bemeſſene Betrag der Beſoldung vermindert ſich, je nachdem der Umfang des Amtes dadurch beſchränkt iſt, daß daſſelbe die Zeit des Angeſtellten nur theilweiſe in Anſpruch nimmt; derſelbe erhöht ſich theils durch Nebenämter, die mit dem Schulamt vereinbar ſind, theils durch das Dienſtalter, ſofern dieſes einen Anſpruch auf Beförderung oder auf Einrücken in höhere Beſoldungsclaſſen giebt.

Beſtandtheile der Beſoldung. Für die Bemeſſung des Betrags der Beſoldung haben wir die Norm aufgeſtellt, daß die Beſoldung den Angeſtellten vor der Noth des Lebens ſicher ſtellen und ihm eine freudige Berufserfüllung möglich machen ſolle. Dieſe Norm wird uns auch am beſten leiten, wenn wir die *Beſtandtheile* der Beſoldung beſprechen. Nach dieſer ihrer Beſtimmung zerfällt die Beſoldung weſentlich in 2 Hauptthelle, wovon der eine es übernimmt, für die Nothdurft zu ſorgen, der andere, die Arbeit zu honoriren. Soll aber der Angeſtellte vor dem Drange der leiblichen Noth im weiteren Sinne ſicher geſtellt ſein, ſo muß derſelbe vor der Gefahr bewahrt bleiben, in Beziehung auf Wohnung und Feuerung, Nahrung und Standesanſwand ins Gedränge zu kommen. Die Beſoldung muß demnach ſo zuſammengeſetzt werden, daß ein Theil davon für dieſe Zwecke in einer Weiſe beſtimmt wird, daß der Lehrer bei den Schwankungen, denen die Preiſe der dahin einſchlagenden Bedürfniſſe unterworfen ſind, nicht in Noth geräth, d. h. dieſer Theil der Beſoldung muß *beweglich* gemacht werden, wo es nicht möglich iſt, durch Naturalleiſtungen zu ſorgen. Durch Ausſetzung fixer Summen für jene Bedürfniſſe, welche wie der Lauf der Jahrhunderte, insbeſondere aber der letzten Jahrzehende, ausweist, in permanentem Steigen begriffen ſind, kommt der Angeſtellte ins Gedränge und der gegenwärtige Zuſtand der auf fixe Beſoldung angewieſenen Angeſtellten iſt hievon ein redender Beweis. Es iſt daher unter ſorgfältiger Beachtung der ſocialen Stellung der Beamten und an der Hand volkswirthſchaftlicher Erfahrungen zu erheben, wie viel zum Unterhalt einer Familie von mittlerer Größe in Beziehung auf Wohnung und Feuerung, Nahrung und Standesanſwand nothwendig iſt und dem Beamten für das, was nicht beliefert werden kann, eine Entſchädigung feſtzuſetzen, welche ſich nach dem jeweiligen Preiſe der genannten Bedürfniſſe richtet. Was zuerſt die Wohnung betrifft, ſo ſollte, wenigſtens für den Beamten auf dem Lande und in kleinen Städten, für eine Amtswohnung geſorgt werden. Das Fehlen von angemeſſenen Wohnungen an Orten, in welchen Miethwohnungen ſchwer zu bekommen ſind, bringt den Beamten in Noth und Verlegenheit und iſt dem Amte nachtheilig, zwingt ſogar oft den Sitz deſſelben an minder geeignete Orte zu verlegen. Die Schuldiener der unterſten Stufe nun haben faſt überall ſolche Amtswohnungen, ebenſo meiſt die Vorſtände der größeren Anſtalten, die Lehrer an Bürger-, Lateinſchulen und Gymnaſien der Mehrzahl nach nicht. Hier alſo iſt eine nach den herrſchenden Miethpreiſen zu regelnde Hausmietheentſchädigung zu leiſten. Amtswohnungen ſind für dieſe Kategorie von Lehrern um ſo weniger zu fordern, als ſie ſich meiſt in größeren Städten befinden, in welchen das Erbauen von Miethwohnun-

gen Gegenstand der Speculation ist. In Württemberg haben die Landpräceptoren meist Amtswohnungen, die Lehrer an den erst seit den letzten 20 Jahren errichteten Realschulen beziehen dagegen fast alle eine Miethzinsentschädigung. Die Erfahrung, welche man in dieser Beziehung macht, spricht sehr für die Amtswohnungen und es ist als Norm zu empfehlen, diese, wo sie sich finden, festzuhalten, wo sie sich aber nicht finden, jede Gelegenheit wahrzunehmen, damit eine Amtswohnung hergestellt werde. Es bestehen ebenfalls in Württemberg bestimmte Normen dafür, welche Wohnungsgelasse die Lehrer verschiedener Stufen anzusprechen haben. Was die Feuerung betrifft, so kann, da der Staat sowohl als viele Gemeinden im Besitz von Torflagern, Waldungen ꝛc. sind, das benöthigte Feurungsmaterial in Natura geliefert werden, wo aber dies nicht geschehen kann, da ist nach den laufenden Preisen eine Entschädigung für das Quantum zu geben, welches je nach der socialen Stellung des Beamten für eine mittlere Familie nöthig ist. Die Nahrung betreffend, so dürften hier die verschiedenen Nahrungsmittel, nach den Bedürfnissen einer mittleren Familie angeschlagen, auf Mehlfrucht zurückgeführt und ein entsprechendes Quantum dieser ebenfalls nach laufenden Preisen zu berechnen sein, wo es nicht beliefert werden kann. Der vierte Punct, Standesaufwand, begreift alles in sich, was der Beamte in Beziehung auf seine und der Seinen äußeres Auftreten und Bewegen Ehrenhalber zu erfüllen hat. Hieher gehört theils der standesmäßige Aufwand an Kleidern, Geräthschaften, Ehrengaben, Armengeldern und andern socialen Verbindlichkeiten, theils der mit manchen Anstellungen besonders in höheren Kreisen verbundene Amts- und Repräsentationsaufwand im Besondern. Für alle diese Bedürfnisse muß je nach der Stellung des Beamten eine gewisse, nach den herrschenden Preisen zu bemessende Bauschsumme in Anschlag gebracht werden, welche entweder besonders ausgesetzt werden kann unter verschiedenen Namen, Tafel — Domestiken — Equipagengelder, Pferdsrationen, Repräsentationskosten, oder auf Mehlfrucht zu reduciren ist, deren Quantität dann um den entsprechenden Betrag erhöht werden muß. Dies wäre der bewegliche Theil der Besoldung, beweglich nur in sofern, als nicht die einschlägigen Naturalleistungen eintreten können, wobei wir einerseits auf Anweisung von Amtswohnungen für die Lehrer an Dorfgemeinden oder kleineren Städten, sowie für die Vorstände größerer Lehranstalten im Local der Schule, ferner auf Dotation der Landschullehrerstellen mit Schulländereien entschieden dringen müßten. Diesen Theil wünschten wir aber ganz getrennt zu sehen von dem andern, dem fixen Honorar oder Stammgehalt, welchen der Diener für seine amtliche Arbeit erhält. Durch den ersten Theil der Besoldung geschützt vor den dringendsten Nahrungssorgen, muß es dem Angestellten durch diesen zweiten Theil, die Belohnung für seine Dienste, möglich werden, mit freudigem Muthe, unabhängigem Sinn und freier Bewegung seinem Berufe nachzugehen. Die Berechnung dieses Honorars würde sich nach den in Betreff des Betrags der Besoldung aufgestellten Grundsätzen richten und bedingt werden durch die Rücksicht theils auf die sociale Stellung des Dieners, theils auf den Umfang und die Bedeutung des Dienstes, dabei aber auch den Ansprüchen eines höheren Dienstalters Rechnung tragen. Um an den Schuldienern ein Beispiel zu geben, so wäre hiebei so zu verfahren: Ein Volksschullehrer auf dem Lande hat anzusprechen a. Honorar für seine Dienste in Classen 150 fl., 200 fl., 250 fl.; b. Unterhalt: Wohnung oder deren Werth, 5 Meß Holz oder deren Werth, 12 Scheffel Früchte oder deren Werth oder entsprechendes Land, 4—6 Scheffel Früchte statt des Standesaufwandes. Ein Schullehrer in der Stadt hat anzusprechen: a. Honorar nach 3 Classen 200 fl., 250 fl., 300 fl.; b. Unterhalt: Wohnung oder entsprechenden Miethzins, 5 Meß Holz oder deren Werth, 12 Scheffel Früchte oder deren Werth oder entsprechendes Land; 6—8 Scheffel Früchte statt des Standesaufwandes. Für unständige Lehrer, Lehrgehülfen und Unterlehrer wäre das Honorar analog und nicht unter 100 fl. zu bemessen und denselben neben einem beheizten Zimmer der Werth von 10—15 Scheffeln Früchten zu gewähren *). Ein Lehrer an einer Latein-, Real-

*) Mit den von uns ausgesprochenen Ansichten und Besoldungssätzen trifft ein Aufsatz in der

oder Bürgerſchule, und an einem Gymnaſium hat anzuſprechen: 1. auf der unterſten Stufe nach Claſſen analog dem Aufſteigen der Altersabtheilungen bemeſſen a. Honorar 300 fl., 400 fl., 500 fl.; b. Unterhalt: Wohnung oder deren Werth, 6 Meß Holz oder deren Werth, 12 Scheffel Früchte oder deren Werth oder entſprechendes Land, 8—10 Scheffel Früchte ſtatt des Standesaufwands; 2. auf der mittleren Stufe a. Honorar nach 3 Claſſen: 500 fl., 650 fl. und 800 fl.; b. Unterhalt: Wohnung, Holz und Früchte wären gleich wie ad. 1., dagegen der Standesaufwand auf 10—12 Scheffel zu bemeſſen; 3. auf der oberſten Stufe: nach 3 Claſſen a. 800 fl., 1000 fl. und 1200 fl. Honorar; b. Unterhalt: Wohnung, wie oben, Holz ein Klafter mehr, 15 Scheffel Früchte oder deren Werth, für Standesaufwand ebenfalls 15 Scheffel Früchte. Ein Vorſteher eines Gymnaſiums oder einer höheren Bürgerſchule hat anzuſprechen: 1. Honorar nach 3 Claſſen 1200 fl., 1400 fl. und 1600 fl.; 2. Unterhalt: Wohnung, wo möglich Amtswohnung, jedenfalls beheiztes Amtszimmer, Holz, wie bei der oberſten Stufe der Lehrer, 15 Scheffel Früchte oder deren Werth, für Standesaufwand 20 Scheffel Früchte.

Ein ſo bemeſſenes Honorar dürfte vielleicht der Bedeutung des Schuldienſtes auf ſeinen verſchiedenen Stufen entſprechen, und eine immer noch beſcheidene Belohnung gewähren; dabei wird es kaum denkbar ſein, daß der Diener auch bei geſteigerten Preiſen der Lebensmittel und bei geſteigerten Anſprüchen des Lebens in wirkliche Bedrängnis in Betreff ſeines Unterhalts käme. Die für den letzteren, einſchließlich der Wohnung beſtimmten Sätze müßten freilich jedes Jahr regulirt werden, wie dies in Frankreich nach dem Geſetz vom 15. Mars 1850, Art. 38, commentaire S. 112 alljährlich bei jedem Schullehrergehalt geſchieht. Auch in Württemberg werden in Folge der Zehentablöſung die in Früchten beſtehenden nunmehr in Geld zu reichenden Beſtandtheile der Beſoldungen der Kirchen- und Schuldiener alljährlich nach laufenden Marktpreiſen regulirt.

Werden dieſe Principien und Beſoldungsſätze, welche letzteren wir mehr vorſchlagsweiſe hinſtellen, als weil wir ſie gerade für völlig zutreffend anſehen, für richtig erkannt, ſo ſollte bei Gründung neuer Lehrſtellen durchaus hiernach verfahren, das ganze Syſtem aber allmählich bei allen Lehrſtellen in Anwendung gebracht werden. Dies könnte entweder auf langſamerem Wege ſo geſchehen, daß je nach Erledigung einer Stelle nach dem angenommenen Kanon der fixe Betrag der Beſoldung ausgeſchieden und der bewegliche normirt würde. Die Vertheilung der Beſoldungslaſt an die verſchiedenen ſalarirenden Kaſſen hätte unſeres Erachtens in dem Verhältnis zu geſchehen, in welchem dieſelben bisher zur Beſoldung beitrugen, ſo daß, wo der Staat bisher $^2/_3$ der Beſoldung zahlte, er nun auch $^2/_3$ an dem feſten, und $^2/_3$ an dem veränderlichen Beſoldungstheil zu übernehmen hätte u. ſ. f. Auszugehen wäre von einem Normalſchema, nach welchem ſämmtliche Lehrſtellen eines Landes oder Kreiſes nach den genannten Kategorieen in Claſſen getheilt und die in Frage ſtehende Stelle in dieſelben eingereiht würde. Eine durchgreifendere ſchneller zum Ziele führende Maßregel läge in der Errichtung einer Dotationskaſſe je für die Volksſchullehrer und für die höheren Lehrer, welche vom Staat mit einem Capital ausgeſtattet würde zum Zweck der Verbeſſerung der Beſoldungen nach dem obigen Syſtem, und den Gemeinden, unter Vorausſetzung entſprechender Beiträge ihrerſeits, jährlich zu beſtimmende Zuſchüſſe gäbe. Die Beitragspflicht der Gemeinden würde in umgekehrtem Verhältniſſe ſtehen zu der Stufe, welche die einzelnen Stellen in dem Organismus des Schulamtes einnehmen. Ein großer Gewinn wäre es, wenn für dieſe Kaſſe ſämmtliche bisher aus Staatsmitteln gefloſſenen Beſoldungstheile der einzelnen Stellen eingezogen und dieſe Mittel dann bei der neuen Beſoldungsregulirung frei nach Befund der Umſtände verwendet werden könnten.

Bei dieſen Grundſätzen iſt vorausgeſetzt, daß derjenige Beſoldungsbeſtandtheil, welcher den Schuldienſten eigenthümlich iſt, das Schulgeld, überall von den öffentlichen

Zeitſchrift „Die Volksſchule", 1856, S. 397 ff., der uns jedoch erſt zu Geſicht kam, als obiger Artikel geſchrieben war, in weſentlichen Puncten zuſammen.

Kassen und nicht von den Lehrern erhoben und in einer festen Summe bei dem fixen Besoldungstheil eingerechnet würde. (Vgl. übrigens d. Art.: Schulgeld.) So vollkommen gerechtfertigt uns nämlich die Entrichtung eines nach örtlichen Verhältnissen zu regulirenden Schulgeldes erscheint, so sollte doch dieses nur in Beziehung zur Anstalt gesetzt, nirgends aber mit der Person des Lehrers in Verbindung gebracht werden, damit jeder Schein entfernt bleibe, als ob der Lehrer bei dem Abgang oder Eintritt der Schüler mit seinem Nutzen betheiligt sei, und damit den gehässigen und unwürdigen Auftritten gesteuert würde, zu welchen im Kreise der Volksschule besonders das Eintreiben der Ausstände bei den Eltern der Schulkinder Veranlassung giebt. Es ist daher jetzt fast überall die Erhebung des Schulgeldes durch die Rechner der Gemeinde eingeführt, und dasselbe wird z. B. in Frankreich (a. a. O. Art. 41.) in derselben Form, wie die öffentlichen directen Steuern erhoben.

Was die übrigen Bestandtheile der Schuldienerbesoldungen betrifft, so sind es theils mit dem Schulamt verbundene Nebenbezüge, welche von dem Lehrer erhoben werden, wie Singumgänge, Weihnacht-, Neujahr-, Confirmanden-, Martini-, Einstands- und Ausstandsgelder, Reihenzüge, Reihentische, welche sämmtlich ausgeschieden und aufgehoben werden sollten, weil sie zu vielerlei Ungleichheiten führen und theilweise den Beruf herabwürdigen. Andere Nebenbezüge, welche nicht unmittelbar vom Schulamt, sondern von den niederen Kirchendiensten herkommen, die mit der Entstehung des Schulamts enge verwachsen und nun mit demselben organisch verbunden sind, von Orgelspielen, Vorsingen beim Gottesdienst, von Handlangerdiensten bei kirchl. Handlungen sind in das fixe Honorar einzurechnen und können ohne Anstand dem Schullehrer verbleiben. Die bei Casualien eingehenden herkömmlichen Gebühren gehören unter die Nebenbezüge (Accidenzien), welche ebenfalls dem Schullehrer zu belassen sind, ohne bei dem fixen Gehalt in Berechnung zu kommen. Dagegen scheint uns, das Läuten, Kirchenuhrrichten, Kirchenreinigen seien Geschäfte, die dem Schuldiener nicht wohl anstehen, und von anderen Gemeindegenossen verrichtet werden könnten. Diejenigen Nebengeschäfte oder Nebenämter aber, welche zunächst mit dem Schulamt nichts zu thun haben, aber für vereinbar mit demselben gehalten werden, wie z. B. Gemeindebeamtenstellen verschiedener Art, sollten abgesondert vom Schulamt betrachtet und der daher fließende Gehalt als eine Aufbesserung des Schuldienstes und als ein Zuschuß zu der Schulbesoldung betrachtet und in diese nicht eingerechnet werden.

Nach allem diesem können wir uns über die Quellen, aus welchen der Gehalt der Schuldiener zu schöpfen ist, kurz fassen. Die Schule, ursprünglich aus Mitteln der Kirche oder der Gemeinden und der Privaten gestiftet, ist zur Staatsanstalt geworden oder doch auf dem besten Wege dazu. Wenn dies auch nicht überall so bestimmt ausgesprochen ist, wie in den Motiven zu dem Entwurf des württembergischen Schulgesetzes vom J. 1836 (s. Eisenlohr's Sammlung der württemb. Schulgesetze S. LXIII) oder in der preußischen Verfassung, in welcher die Schuldiener für Staatsdiener erklärt sind, so liegt diese Ansicht doch in der Richtung der Zeit, und die Schulgesetzgebung fügt auf diesem Grunde einen Stein auf den andern in den Bau des Schulorganismus ein. Der Staat sorgt für die Bildung der Lehrer und bringt dafür bedeutende Opfer, er stellt die Lehrer entweder unmittelbar an oder behält doch in letzter Instanz deren Anstellung in der Hand (s. d. Art. Anstellung), er übt Fürsorge für die dienstuntüchtigen Lehrer und deren Hinterbliebenen, er bestimmt den Gehalt der Lehrer, macht die Gemeinden durch Gesetze verbindlich, bis auf einen gewissen Grad dafür zu sorgen, er trägt endlich theils als Rechtsnachfolger der Kirche einen ansehnlichen Theil der Lehrerbesoldungen, theils schießt er aus den gewöhnlichen Staatsmitteln Gelder zum Unterhalt hoher und niederer Schulen bei, und in allen diesen verschiedenen Beziehungen wird, wer dem Gange der Gesetzgebung mit Aufmerksamkeit folgt, eine fortschreitende Erweiterung der Staatsfürsorge wahrnehmen. Wir werden uns daher nicht irren, wenn wir, auch abgesehen von den immer größeren Kreisen, welche das Schul- und Unterrichtswesen in dem Leben der

modernen Staaten beſchreibt, behaupten, daß die Staatsgewalt dem Princip nach längſt auch die Beſoldung der Lehrer übernommen hätte, wenn die Mittel dazu ihr zu Gebot ſtünden und ſie für dieſelben nicht die Gemeinden und Corporationen fortwährend in Anſpruch nehmen müßte. Dermalen hält wenigſtens in Frankreich und Deutſchland die Staatsgewalt ſich für verpflichtet, ſubſidiariſch einzutreten. Die Subſidien des Staates aber ſteigern ſich in dem Grade, als die Mittel der Gemeinden, ſei es in Folge der veränderten Unterrichtsbedürfniſſe, ſei es in Folge der durch die Zehent- und Gefällablöſung eingetretenen Beſchränkung ihrer Mittel unzulänglich werden; und wenn es jetzt in manchen Staaten ſo gehalten wird, daß der Staat ſeine Zuſchüſſe zur Unterhaltung von Schulen den Gemeindekaſſen zufließen läßt, und dieſe dann auf ſolche Weiſe unterſtützt den Aufwand beſtreiten, ſo wird es allmählich, je mehr der Staat ſeine Arme über das Schulweſen ausbreitet, dahin kommen, daß die Gemeinden und Corporationen ihre Mittel in der Geſtalt von Zuſchüſſen in die Staatskaſſen abgeben und dieſe dann die Koſten der Lehranſtalten beſtreiten. Doch kehren wir von dieſem prophetiſchen Lehrſtück, in welchem wir mehr das Ziel bezeichnen wollten, dem die Beſtrebungen des Zeitalters zugekehrt ſind, auf den Boden der Wirklichkeit zurück. Die Beſoldung der Schuldiener wird dermalen noch aus dreierlei Quellen bezogen, von Privaten, von örtlichen und von Staatskaſſen. Die erſtere Quelle fließt nicht nur in der Geſtalt des Schulgelds, ſondern auch anderer Gaben, welche den Charakter von Geſchenken haben, deren Leiſtungen mehr oder weniger eine freiwillige genannt werden kann. Wir haben dieſe Einkommenstheile oben in der Reihe der ungeeigneten Beſoldungstheile der Lehrer aufgeführt und deren Ausſcheidung als wünſchenswerth bezeichnet. Die Abſchaffung der ungeeignetſten Arten derſelben, wie z. B. der Singumgänge, Reihenzüge, Reihentiſche iſt auch meiſt vollzogen, oder ſind dieſelben wenigſtens in der öffentlichen Meinung ſo gerichtet, daß ſie ſich nicht mehr halten können. Andere, wie z. B. Neujahrsgeſchenke, Martinigelder, Einſtand und Ausſtand beſtehen in Württemberg wenigſtens noch vielfach, doch vorzugsweiſe an kleineren Orten, an welchen die Berührungen der Eltern mit den Lehrern noch häufig und unmittelbar ſind. Was aber das Schulgeld betrifft, ſo iſt ſchon oben bemerkt, daß die Erhebung desſelben durch die Lehrer faſt überall, wenigſtens bei den Volksſchulen, aufgehoben und der Einzug durch die Rechner angeordnet iſt, wodurch dasſelbe den Charakter einer Schulſteuer erhält, wie es denn in Frankreich ganz ſo behandelt und alljährlich regulirt und umgelegt wird. Doch mag bemerkt werden, daß das Geſetz vom 15. März 1850, Art. 41, einen Abſatz enthält, wornach mit Genehmigung des Generalraths der Schullehrer ermächtigt werden kann, ſelbſt das Schulgeld einzuziehen, wie der Commentar ſagt, weil es Gemeinden giebt, in denen das baare Geld rar iſt und wo die Bewohner es vorziehen, ſich in natura mit dem Lehrer abzufinden. Auch in den höheren Schulen, in welchen der Einzug des Schulgeldes durch die Lehrer ſelbſt weniger Bedenkliches hat, weil dieſe es hier mehr mit Eltern ſolcher Stände zu thun haben, bei denen die Entrichtung desſelben weniger Schwierigkeiten unterliegt, wird es nun doch meiſtens entweder für die Gemeindekaſſen, aus welchen die Beſoldung des Lehrers fließt, oder für die beſondern Schul- oder Rectoratskaſſen eingezogen und von dieſen aus entweder nach beſtimmten Normen, wie in Frankreich bei den Secondärſchulen (vgl. Holzapfel Mittheilungen üb. Erz. u. Unterr. in Frankr. S. 81) und in Preußen (Rönne II. 320.) an den Gymnaſien unter die Lehrer vertheilt oder in den Schulkaſſen angeſammelt und zur Beſoldung der Lehrer, welche mit einem fixen Ratum darauf angewieſen ſind, verwendet. Hiebei ergeben ſich aus Ueberſchüſſen nicht ſelten Gratificationen (in Frankreich bons) für die Lehrer, wie davon die preußiſchen Programme alljährlich Beiſpiele anführen. Das Streben der Geſetzgebung iſt auch hier überall darauf gerichtet, den Lehrer, ſtatt auf Privaten, auf öffentliche Kaſſen anzuweiſen und den Geldverkehr mit den Eltern der Schüler abzuſchneiden. Wenn daher auch noch an manchen Orten, wie z. B. in Württemberg herkömmlicher Weiſe an kleinen Lateinſchulen des Landes, der Einzug des Schulgelds von dem Lehrer

ſelbſt beſorgt wird, ſo wird doch an den größeren Lehranſtalten, ſo wie an den neu errichteten zahlreichen Realſchulen das obige Verfahren eingehalten und das bisherige Herkommen an den genannten Lateinſchulen nur ſo weit erhalten, als es zu keinen beſonderen Misſtänden führt. Nicht ſelten liegt in der Vermehrung des Einkommens, welches dem Lehrer bei Vermehrung der Schüler und ſomit des Schulgeldes in Ausſicht ſteht, eine Aufmunterung, welche für die Blüthe der Schulen nicht unwichtig und da unbedenklich iſt, wo die Aufnahme der Schüler gehörig controlirt iſt und der Schule keine Parallelanſtalt zur Seite ſteht, der etwa durch eigennützige Umtriebe Concurrenz gemacht werden könnte.

Stellt ſich nun nach den dermaligen Beſoldungsverhältniſſen der Lehrer im allgemeinen gegenüber von Privaten ziemlich unabhängig, ſo haben ſich, was die Concurrenz der örtlichen und ſtaatlichen Mittel zur Beſoldung der Lehrer betrifft, die Verhältniſſe weniger abgeklärt und man wird ſich begnügen müßen, zu conſtatiren, daß das Verhältnis ein gemiſchtes iſt, auf der untern Stufe des Schulamtes bei den Volksſchullehrern noch bei weitem mit überwiegender Betheiligung der örtlichen Mittel, auf der oberen mit fortſchreitender Theilnahme des Staats, welcher auf den höheren Stufen ſeine beſondere Verpflichtung anerkennt, wobei ſeit einem halben Jahrhundert das Verhältnis immer mehr ſich ſo geſtaltet hat, daß die örtliche Unzulänglichkeit von der Potenz des Staates überflügelt wird. Dies iſt in dem natürlichen Entwicklungsgang der Dinge wohl begründet. Viele Inſtitute, Corporationen, aus denen die Dotationen floßen, haben aufgehört oder iſt ihr Vermögen an den Staat übergegangen; wo ſie aber beſtehen, ſind die Mittel derſelben, wie die der Gemeinden und Stiftungen, durch die Aufhebung oder Ablöſung der Zehenden und Gefälle bedeutend geſchmälert, die fürſtliche Munificenz für Schulen, Kunſt und Wiſſenſchaft hat in Deutſchland ſeit Auflöſung der Reichsverfaſſung mit der Verminderung der Zahl geiſtlicher und weltlicher Fürſten und Reſidenzen, in Frankreich ſeit der Revolution bedeutend abgenommen. So wie aber hier viele Quellen localer Natur verſiegen gegangen ſind, ſo ſind die Anforderungen, welche das Leben, die Zeit und damit die Regierungen und Schulbehörden an die Schule machen, in bedeutendem Maße geſtiegen. Nicht nur ſind Anſtalten nöthig geworden, von welchen man früher nichts wußte, Real-, Bürger-, landwirthſchaftliche- Kunſt-, Fortbildungsſchulen, polytechniſche-, Lehrerbildungsanſtalten ꝛc., ſondern der Kreis der Schulfächer hat ſich auch in den alten Anſtalten erweitert, die Methode vervollkommnet, die Wiſſenſchaften haben auf allen Gebieten eine tiefere Begründung und einen ausgedehnteren Umfang gewonnen und damit ſind die an Lehrer aller Kategorieen zu ſtellenden Forderungen natürlich von ſelbſt gewachſen; endlich hat mit der ſteigenden Bevölkerung die Zahl der Schulen überall bedeutend zugenommen. In Folge davon hat ſich die ſociale Stellung der Lehrer ebenſo gehoben, wie die öffentliche Meinung über die Schule und ihre Bedeutung eine günſtigere geworden iſt. Als natürliches Ergebnis von allem dieſem aber erkennen wir die zwei Thatſachen: 1) die Leiſtungen aus örtlichen Mitteln ſind ungenügender geworden; 2) die Bedürfniſſe der Schulen ſind bedeutend gewachſen. Auf die Frage aber, wer hier in die Lücke treten mußte, giebt es keine andere Antwort, als: der Staat, welcher nicht nur ſeinem Begriff und Weſen nach theilweiſe an die Stelle der Corporationen, Inſtitute und Landesherren getreten, ſondern factiſch auch der Erbe und Rechtsnachfolger ihrer Güter und Verpflichtungen geworden iſt. Es iſt daher nicht mehr zu verwundern, wenn ſich die Verhältniſſe in manchen Ländern ſo geändert haben, wie in Württemberg, wo vor dem Jahre 1803 die Schulen faſt ausſchließlich aus Mitteln örtlicher Kaſſen und Stiftungen oder aus den Kirchenfonds unterhalten wurden, nunmehr aber wenige Gemeinden mehr ſein werden, die nicht aus Staatsmitteln größere oder kleinere Zuſchüſſe zu ihren Schulen erhielten, während einzelne größere Anſtalten, Akademieen, Gymnaſien, Seminarien, Convicte, Schulen ganz auf Koſten des Staats (das Schulgeld abgerechnet) unterhalten werden. Die allmählich erfolgende Erhöhung der Volksſchullehrergehalte geſchieht durch Verwilligung aus Staats-

mitteln, zu den Schulhausbauten werden namhafte Summen aus der gleichen Quelle bewilligt, die Dotation der neu errichteten Real- und Oberreallehrſtellen iſt bei letzteren ganz, bei erſteren durchſchnittlich zu einem Dritttheil auf Staatskoſten erfolgt, die Erhöhung der Gehalte der Präceptoren, Collaboratoren und Elementarlehrer iſt erfolgt und erfolgt, wo der Fall eintritt, jetzt noch durch namhafte Beiträge des Staates, welche man den Gemeinden in Ausſicht ſtellt und ſie dadurch zu entſprechenden Leiſtungen aufmuntert, die mit ſo vielem Dank aufgenommenen Alterszulagen der Präceptoren, Reallehrer und Elementarlehrer werden ganz aus Staatsmitteln gereicht, die neu errichteten Penſionskaſſen der Lehrer, ebenſo die Wittwenpenſionskaſſen ſind aus Staatsmitteln dotirt worden. Analog ſind die Verhältniſſe in anderen Ländern; wenn gleich die öffentlichen Mittel nicht überall mit gleicher Liberalität geſpendet werden, wenn gleich anderwärts, wie beſonders in einigen preußiſchen Provinzen, reich dotirte Anſtalten ſich finden, die ſich ganz aus eigenen Mitteln unterhalten, wenn gleich, wie z. B. in Frankreich, an die Gemeinden und Departements viel ſtärkere Forderungen gemacht und hier namentlich, wie noch mehr in Belgien, bei der Freiheit des Unterrichts, der Speculation und den klerikaliſchen Einflüſſen ein großer Spielraum gelaſſen iſt, ſo vermehren ſich doch auch in den genannten Staaten überall die Subventionen aus Staatsmitteln und die hierher bezüglichen Credite und Poſitionen in den Etats nehmen immer größere Dimenſionen an. Ja, es haben auch Staaten, welche bisher das Schulweſen ganz als Privatſache behandelt haben, wie England, angefangen, in dieſe Bahn einzulenken. Wir beſchränken uns darauf, dies zu conſtatiren und nachgewieſen zu haben, daß dies in dem natürlichen Entwicklungsgange der Verhältniſſe gelegen iſt, welchem auch die auf dem Gebiete der freien ſchottiſchen und der römiſch-katholiſchen Kirche neuerdings wieder ſtärker hervortretenden entgegengeſetzten Beſtrebungen ſich nicht in die Länge werden entziehen können. **Hirzel.**

Beſoldungsbeſchreibung, ſ. Schulacten.

Beſonnenheit, ſ. Ausgelaſſenheit.

Beſſerungsanſtalten, ſ. Rettungshäuſer.

Beſtätigung, ſ. Anſtellung, Beſetzungsrecht.

Beſtallung, ſ. Anſtellung, Beſetzungsrecht.

Betten, ſ. Körperliche Erziehung.

Beurtheilung der Leiſtungen, ſ. Aufgaben.

Bewahrſchule, ſ. Kleinkinderſchule.

Bewegung, ſ. Körperliche Erziehung.

Bewegungsſpiele. Bei jedem Spiele der Jugend ſind Seelen- und Leibeskräfte in einer mehr oder weniger muntern Thätigkeit. Dieſe Thätigkeit geht immer von der Seele aus; aber das Maß, in welchem dieſe auch den Leib mit in ihren Dienſt zieht, iſt verſchieden. Bald iſt die Seele faſt allein handelnd, und der Leib bleibt mehr in Ruhe; ſolche Spiele nennt man deshalb Ruheſpiele; bald ſind die Bewegungen und Handlungen des Leibes, ſeine Kraft, Gewandtheit, Sicherheit oder Beweglichkeit das Vorherrſchende; für ſolche hat man den Namen Bewegungsſpiele.

Das Spielen ſpielt in der Jugendzeit eine höchſt bedeutende Rolle. Man hat dasſelbe in der Pädagogik der früheren Zeit mit großem Unrecht viel zu ſehr außer Acht gelaſſen. Die Jugend hat zwar zu allen Zeiten geſpielt und ihr natürliches Recht dazu geltend gemacht; aber die Pädagogik hat wenig Notiz davon genommen, hat auf die verſpielte Zeit mit ſcheelen Augen geblickt und im Spiele mehr eine Kinderei geſehen („Man kälbere, weil man ein Kalb iſt!“), oder hat auch das Spiel noch in den Dienſt der Arbeit zu ziehen geſucht, wie man denn in den höheren Schulen z. B. lateiniſche Schauſpiele durch die Schüler aufführen ließ, damit ja die Spielzeit auch für das Gedeihen der Latinität ausgekauft werde (vgl. d. Art. Dramatiſche Aufführungen). — Es iſt ein unverkennbares Verdienſt der philanthropiſchen Richtung in der Pädagogik, daß dieſe auch vom Spiele der Jugend mehr Kenntnis genommen und der Pflege deſſelben

eine eingehendere Sorgfalt gewidmet hat. Namentlich hat Guts-Muths in Schnepfenthal durch ſein treffliches Buch: „Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geiſtes, für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unſchuldiger Jugendfreuden“ (durchgeſehen und neu eingeführt von F. W. Klumpp) weſentlich dazu mitgewirkt, die Anſchauung zur Geltung zu bringen, daß die Spiele der Jugend nichts weniger als bloße Kindereien ſeien. Wenn Guts-Muths die Langeweile als die Veranlaſſung der Spiele anſieht, die den vorhandenen Thätigkeitstrieb reize, ſo mag dies zwar, praktiſch genommen, richtig ſein; der Grund des Spielens ſelbſt dürfte aber doch tiefer im Weſen des werdenden Menſchen überhaupt zu ſuchen ſein und ſich ſo gut als der Grund der ernſten Thätigkeit als ein vom Schöpfer gegebener und alſo göttlich geordneter erkennen laſſen.

Schon das junge Thier ſpielt; die in Fülle vorhandene Lebenskraft ergreift allerlei Gelegenheiten, um ſich zu üben, zu ſtärken, um Feſtigkeit und Sicherheit zu gewinnen. Wer hätte dem Gebahren eines Kätzleins, dem ſpielenden Kämpfen und Ringen, Beißen und „Barren“ junger Hunde, oder — wenn es ihm ſchon geglückt — junger Löwelein, wie die Kreuzberg'ſche Menagerie ſie vor etlichen Jahren zeigte, nicht mit behaglicher Theilnahme zugeſehen? In dieſem Spiele reifen die jungen Thiere zur ernſten Verwendung ihrer Kraft. — Das Leben, zu dem der Menſch geſchaffen, iſt ein unendlich reicheres, als das auch der vollkommenſten Thiere; darum iſt auch ſeine Spielzeit eine viel längere und die Art und Zahl ſeiner Spiele eine unendlich mannigfaltige, aber auch für ihn iſt das Spiel etwas von der Natur erfordertes, von ſeinem Schöpfer vorbedingtes, der Weg zum Ernſt.

Spiel und Ernſt, das ſind die zwei Kreiſe, in denen das geiſtige und leibliche Leben des Menſchen ſich bethätigt. Im früheren Kindesalter fallen dieſe beiden Kreiſe noch in Eins zuſammen. Aller Ernſt, alle Arbeit des jungen Kindes iſt Spiel, es fliegt wie die Biene von einer Blume der Beſchäftigung zur andern und trägt den Honig ſeiner Erfahrungen und Fertigkeiten in die geheimnisvollen Zellen ſeines geiſtleiblichen Weſens ein. Aber alles Spiel des jungen Kindes iſt auch hinwiederum Ernſt, iſt Arbeit, iſt Berufserfüllung; denn das Kind iſt ein werdender Menſch; Werden, Wachſen, Zunehmen an Kraft, an Geſchick, an Fähigkeit und Fertigkeit iſt ſein nächſter Beruf. Wie reckt und ſtreckt nicht ſchon das unmündige Kind ſeine Gliedmaſſen! Wie beſchreibt es nicht nach und nach alle möglichen Wendungen und Stellungen, recht wie der reifere Knabe etwa auf dem Turnplatze ſeine elementariſchen Vorübungen treibt, nur unendlich viel freier und feiner, als es dort geſchieht. „Die gewöhnlichen Spiele der Kinder, ſagt Jean Paul in der Levana I. 163, ſind — ungleich den unſrigen — nichts als die Aeußerungen ernſter Thätigkeit, aber in leichteſten Flügelkleidern.“ So hat die Weisheit des Schöpfers, die ihre Luſt hat bei den Menſchenkindern, den Ernſt der Arbeit in die Blumenhülle des Spieles verhüllt. Das Kind iſt zuerſt ein ſpielendes und in ſeinen Spielen fröhliches und ſeliges Kind, und das Geſchäfte der Erziehung iſt zunächſt nur, dieſe ſpielenden Regungen und Bewegungen deſſelben nicht zu hemmen, nicht zu ſtören, ſondern möglichſt zu fördern durch allerlei der Entwicklungsſtufe deſſelben entſprechendes Spielzeug und andere Handreichung.

Mit der fortgehenden Entwicklung des Kindes zum Bewußtſein werden ſeine Spiele mannigfaltiger, ſie bekommen Geſetz und Regel, aber es tritt auch allgemach eine Scheidung ein zwiſchen Spiel und Ernſt. Das Menſchenkind ſoll nicht eine Blume ſein, die nur für ſich wachſend und blühend ihren Inhalt entfaltete, ſondern hat die Beſtimmung zum Leben in der Gemeinſchaft; darum treten nun auch diejenigen, an die es im Leben der Gemeinſchaft zunächſt gewieſen iſt, Eltern und Erzieher, ſelbſt beſtimmend und maßgebend ein und legen der jungen Kraft Aufgaben vor nach ihrem Dünken. Das ſpielende Kind wird nach und nach zur Arbeit gezogen (vgl. „Arbeit“ S. 226). Allein wie ſehr auch dieſe dem Bedürfniſſe abgelauſcht, dem Vermögen angepaßt ſein möge, ſie erſcheint dem Kinde doch als etwas nicht aus ihm und ſeinem eigenſten Leben quellendes, ſondern

als etwas fremdes, häufig ſtörendes, unbequemes. Die Arbeit fordert Selbſtverleugnung. Die Arbeit iſt nun der Ernſt; aber das heitere Spiel geht noch immer neben ihm her. Die Kreiſe des Ernſtes und Spieles haben ſich geſchieden; ſie liegen nicht mehr in einander, ſondern neben einander und wechſeln mit einander ab, und dieſe Abwechſelnng iſt keine unberechtigte, ſondern ſicherlich eine gottgewollte nnd für das wahre Gedeihen nothwendige. Beſtändiges Spiel würde den jungen Menſchen nicht zur vollen Entwicklung ſeiner Kraft gelangen laſſen und ihn im Zuſtande der Kindheit zurückhalten; beſtändige Arbeit würde ihn vor der Zeit erſchöpfen, die originale Lebenskraft erſchlaffen, die Schwungkraft von Leib und Seele lähmen, ſtumpf und dumpf machen. Kinder ohne das Salz ernſter Arbeit bleiben kindiſch, Kinder ohne entſprechende Spiele werden alt vor der Zeit. Ja ſo tief liegt das Bedürfnis des Spieles in der Natur des Menſchen, daß auch die großen Leute deſſelben ohne Schaden für Leib und Seele nicht entbehren können, wenn es gleich bei dieſen nicht gerade mehr in der Form des jugendlichen Spieles, ſondern mehr als Erholung auftritt.

Es dürfte namentlich vom Standpuncte chriſtlicher Erziehung aus ernſte Erwägung verdienen, wie weit in dieſer Beziehung der Natur ihr Recht auf das jugendliche Spiel zu laſſen, wie weit dieſelbe im Intereſſe chriſtlicher Zucht einzuſchränken ſei. Einſeitige Aſceſe ſo wie gutmeinende, aber etwa nicht tiefer blickende Frömmigkeit verſieht es manchmal darin, daß ſie in den munteren Spielen der Kinder etwas zum Ernſte des Chriſtenthums nicht ſtimmendes, ja etwas unartiges, ſündliches findet, daß ſie dem Knaben den Spielplatz, dem Mädchen die Puppe ſammt Zugehör möglichſt frühe verſagt. Wahrhaft chriſtliche Weisheit geht auch hierin dem Werke Gottes in der Kindesnatur nach und fügt ſich demüthig in ſeine Wege, freilich ohne dabei zu überſehen, daß auch im Kinde ſchon etwas wohnt, das nicht von Gott ſtammt. Die Natur im Kinde ſoll nicht niedergetreten, ſondern mehr und mehr vom Geiſte Gottes überwunden, durchdrungen, erneuert und geheiligt werden. — Unſere Chriſtenkinder mögen darum immerhin ihre muntern, wenn nur ſonſt unſchuldigen und guter Ordnung nicht widerſtrebenden Spiele treiben; dieſe werden ihre Herzen dem Ernſte chriſtlicher Wahrheit und chriſtlichen Lebens nicht verſchließen, eher vielleicht einem geſunden Wachsthum des innern Menſchen und ſeiner Bethätigung im Leben vorarbeiten.

Wie ſehr das Spiel der Jugend aus ihrem innerſten, eigenſten Leben hervorgehe, ergiebt ſich auch aus der Beobachtung, daß bei ihr die Kreiſe des Ernſtes und Spieles ihre Rollen nicht ſelten zu vertauſchen ſcheinen. Das Spiel iſt dem Kinde Ernſt, ſo ſehr Ernſt, daß es oft darüber die ernſthafteſten Dinge, wie Eſſen, Trinken, Arbeiten vergißt, während es den Ernſt der Arbeit als etwas ihm fremdes, ſeiner Natur aufgedrungenes anſieht und im günſtigen Falle eben im Gehorſam treibt. Mit welchem Jubel begrüßen nicht auch die beſſeren und ſonſt fleißigen Kinder (und zwar nicht bloß die kleinen!) die Verwandlung einer Lehr- oder Arbeitsſtunde in eine Spiel- oder Freiſtunde! da ſind ſie reich und glücklich, wie Könige, und ſolch ein Ausfall an Lern- und Arbeitszeit dünkt ihnen baarer Lebensgewinn! Und mit welchem Eifer, mit welcher Anſtrengung, Unermüdlichkeit, Beharrlichkeit liegen nicht echte Kinder ihren Spielen ob! — Aus alle dem ſieht man: Hier iſt das Herz dabei; das Spiel iſt ihnen Ernſt. So geht das Arbeits- und das Herzensleben neben einander her, das eine im Sollen, das andere im Wollen, und dieſe Doppelwirthſchaft, bei der es nicht ohne mancherlei Uebergriffe des wollenden Prineips in das Gebiet des ſollenden abgeht, hört nicht auf, als bis der junge Menſch in fortſchreitender geiſtig-ſittlicher Entwicklung von dem in jedem tüchtigen Arbeitsſtoffe liegenden Lebenselemente erfaßt und beſonders in chriſtlich freier Unterordnung unter den Willen Gottes die Arbeit mehr und mehr als göttliche Ordnung lieb gewinnt und ſie in ſeinen Willen und ſein Herzensleben aufnimmt, bis er von Herzen arbeitet. Der gereifte Menſch, der Chriſt wartet ſeines ihm gewordenen Lebensberufes mit derſelben Luſt und Freudigkeit, mit derſelben unermüdlichen Ausdauer, mit der er in ſeiner Jugend ſein Spiel getrieben. Der Virtuos, der, wie

Rückert, „Schwierigkeiten ſucht und findet keine“, iſt ein Spieler. Die getrennten Kreiſe des Spieles und der Arbeit haben ſich in dem göttlich geſchulten Virtuoſen, dem in Werk und Wegen Gottes geübten Gotteskinde, wieder geeinigt. Das Spiel der Jugend war ihm Weiſſagung auf das, was kommen ſollte. Und dennoch bei aller Verſöhnung von Spiel und Ernſt in dem chriſtlich gereiften Menſchen bleibt ihm ein Sehnen aus dem wenngleich ihm liebgewordenen Joche der auferlegten irdiſchen Arbeit und Mühe heraus nach einem weiteren, jenſeitigen Leben, das wir, was Innigkeit und Freudigkeit und Seligkeit betrifft, vielleicht mit nichts ſo treffend als mit der lebensvollen Luſt der ſpielenden Jugend vergleichen können. —

Bei dieſer Stellung der Spiele zum Leben der Jugend leuchtet von ſelbſt ein, daß ihnen in der Erziehung alle Aufmerkſamkeit und Sorgfalt zu widmen iſt. Spiele ſind Spiegel des Charakters für die Jugend, wie ſie es ſind für die Völker. Schüler verſprechen gar manchmal, was ſie im Leben nicht halten und umgekehrt. So wichtig das Verhalten der Jugend in ihrem Arbeitsleben auch iſt und ſo bezeichnend für den Charakter, doch tritt dieſer letztere auf dem Spielplatze in der Regel freier und klarer heraus, und diejenigen Eigenſchaften, durch die man im praktiſchen Leben namentlich etwas tüchtiges wird und leiſtet: Muth, Entſchloſſenheit, Gewandtheit, Beharrlichkeit ꝛc., ſie machen ſich häufig ſchon auf dem Spielplatze bemerklich. Ein Knabe, der von ganzem Herzen ſpielt, trägt in der Regel den Kern eines tüchtigen Charakters in ſich; es kann mit ihm fehlſchlagen; denn die Einflüſſe, die das Leben auf ihn üben, ſind mannigfaltig; aber im ganzen kann man ſagen: Wer in ſeiner Jugend von Herzen ſpielt, aus dem kann etwas tüchtiges werden; wer herzlos ſpielt, wird in der Regel nie etwas rechtes in ſeiner Art. In lusu veritas läßt ſich vielleicht mindeſtens mit demſelben Rechte ſagen, als man ſagt: in vino veritas.

Wie ſie aber den vorhandenen Charakter der Jugend abſpiegeln, ſo ſind gute Spiele andererſeits auch wieder Bildner deſſelben. In den Bewegungsſpielen namentlich findet ſich eine treffliche Schule der Schnelligkeit, Kraft, Biegſamkeit und Gewandtheit des Körpers, der Abhärtung gegen Schmerz und Ungemach, der Uebung der Sinne, der Aufmerkſamkeit, der Beobachtung, der Beſonnenheit u. dgl.; ſie ſind die freien Vorübungen für das Leben. Beſonders haben die geſellſchaftlichen Bewegungsſpiele, bei denen ſich die Spielenden ſelbſt zum Spielmaterial hergeben, einen großen Werth für das künftige ſociale Leben. Jedes gute Spiel hat nämlich Geſetze und Regeln, und je ſtrenger dieſe eingehalten werden, deſto ſchöner, ergötzlicher und nachhaltig erfreuender iſt es. Hier lernt aber Knabe wie Mädchen im Spiele, was ihm für ſein ſpäteres Leben eine Grundbedingung ſeines Glückes wird: die Kunſt, ſich willig unter ein Geſetz, unter eine höhere Ordnung zu ſtellen und innerhalb der gegebenen Schranken ſich fröhlich zu bewegen; hier lernt der junge Menſch ſich verleugnen, für ſich und die Seinigen fürchten, hoffen, wagen, ſtreiten und leiden. So wird das Spiel zur Schule (ludus) für das Leben, wenn es gleich oft genug mit dem Schiller'ſchen Worte ſeine Richtigkeit haben mag: „das du im Spiele doch ehrſt, fliehſt du im Handeln: das Maß.“

Wie ſehr aber auch die Jugend bei ihren Spielen ihr eigenſtes Weſen herauslebt, ſo würde man doch irren, wenn man meinte, ſie ohne weiteres ihrem eigenen Spielgenius überlaſſen zu dürfen. Auch der Spieltrieb will gepflegt ſein, theils, was die Auswahl der Spiele, theils was ihre Betreibung anlangt. — Es iſt unter den unzähligen Spielen, auf welche der Spieltrieb die Jugend ſchon geführt hat, ein großer Unterſchied. Nicht alle ſind der ernſten Bedeutung des Spieles im jugendlichen Leben gleich würdig. Von Spielen mit unſittlichem Gehalt z. B. bloßen Geldgewinnſpielen verſteht ſich das von ſelbſt. Auch alle Spiele, in denen bloße Tändelei oder Zufall die Hauptrolle ſpielt, verdienen keine Empfehlung. Eben ſo wenig empfehlen ſich diejenigen Spiele und beziehungsweiſe Spielzeuge, welche wenig oder keine Handlung und Verwandlung von Seiten des ſpielenden Kindes zulaſſen, und die Kinder reicher Leute ſind oft wegen ihrer koſtbaren Spielzeuge, die ſich eben nur anſehen laſſen und ſind,

wie ſie ſind, wahrhaft zu bedauern (vgl. d. Art. Beſchäftigung). Je mehr das Spielmaterial dem Spielenden die Möglichkeit läßt, den aus Allem Alles machenden poetiſchen und plaſtiſchen Trieb der Jugend zu befriedigen, je mehrſeitiger der Spielende ſelbſt angeregt, je energiſcher ſeine Kraft angeſprochen, je lebhafter ſie in Thätigkeit verſetzt wird, deſto zweckmäßiger iſt das Spiel. Darum haben denn auch die geſelligen Bewegungsſpiele einen ſo großen Vorzug vor allen anderen, weil ſie einerſeits dem Spieler in dem Mitſpielenden ſelbſt ein Spielzeug der beweglichſten und vielſeitigſten Art liefern, andererſeits Augen und Ohren, Arme und Beine und den ganzen Leib in muntere Thätigkeit ſetzen und zugleich den Geiſt in einer beſtändigen Spannung, Aufmerkſamkeit und Uebung erhalten.

Bewegungsſpiele ſind es auch, die ſchon bei den Alten eine vorzügliche Pflege erfahren haben. Wie wichtig das ganze Volk der Griechen ſeine nemeiſchen, iſthmiſchen, olympiſchen Spiele nahm, iſt bekannt. Dieſe fanden denn ihre vielfache Nachahmung in den Spielen der Knaben und Jünglinge. Das kriegeriſche Weſen trat bei den Römern ſchon in ihren Knabenſpielen hervor. Kaiſer Juſtinianus hob durch ein Geſetz die Hazardſpiele auf und verordnete dafür das Spielen von Bewegungsſpielen, namentlich Frei- und Stabſpringen, Werfen mit dem ſtumpfen Wurfſpieße, Wettrennen und Ringen. — Karl der Große und Ludwig der Heilige gaben Spielgeſetze. Carl V. von Frankreich empfahl gleichfalls ſeinem Volke reine Bewegungsſpiele, und dieſe für das Volk im Ganzen gegebenen Geſetze wirkten natürlich immer auch auf die Jugendſpiele zurück. — Das Mittelalter hatte ſeine Turniere und ritterlichen Uebungen, die an den Höfen der Fürſten wie in den Kreiſen der Bürger fleißig geübt wurden. Gieng auch die Richtung derſelben, wie ſchon bei den Alten, hauptſächlich auf kriegeriſche Wehrhaftigkeit, ſo war doch auch bei der Jugend ein reiches Feld für geſunde Befriedigung ihres Spieltriebes geboten. — Luther ſchreibt hierüber unter anderem: „Darum iſt es auch ſehr wohlbedacht und geordnet, daß ſich junge Leute üben und etwas ehrliches und nützliches vorhaben. — Derhalben gefallen dieſe zwei Uebungen und Kurzweile am allerbeſten, nämlich die Muſica und Ritterſpiel, oder Leibesübungen mit fechten, ringen, laufen, ſpringen ꝛc., unter welchen das Erſte die Sorgen des Herzens und die traurigen Gedanken vertreibt, das Andere macht feine, geſchickte, ſtarke Gliedmaßen am Leibe und erhält ihn ſonderlich bei Geſundheit."

Für die von Luther ſo dringend empfohlene Muſica wäre auch in unſerer Zeit noch manch gutes Wort einzulegen. Sie beſchäftigt als Geſang zunächſt Ohr und Mund, zieht als Inſtrumentalmuſik die Hände in lebhafte Betheiligung, übt den Noten gegenüber den Blick (ein geſchickter Notenleſer überſchaut mit einem Blicke ganze Reihen von Tönen) und führt, während ſie bald allein, bald mit anderen getrieben wird, als angenehmſtes Bewegungsſpiel (unſere Inſtrumente werden ja ſämmtlich „geſpielt"), in das Reich der Kunſt, daher wir dieſe Art des Spieles hier nicht weiter verfolgen. Nur zwei Worte Luthers bringen wir hier noch dafür in Erinnerung: „Muſica iſt eine halbe Lehr- und Zuchtmeiſterin, ſo die Leute gelinder und ſanftmüthiger und vernünftiger macht." — „Die Jugend ſoll man ſtets zu dieſer Kunſt gewöhnen; denn ſie macht feine und geſchickte Leute." —

Die von demſelben großen Jugendfreunde empfohlenen Leibesübungen mit Fechten, Ringen, Laufen, Springen ꝛc. ſind mit dem Verſchwinden des ritterlichen Geiſtes und des kräftigen Bürgerthums aus dem Volksleben mehr und mehr auch bei der Jugend zurückgetreten. Die Univerſitäten trieben ihre Waffenübungen mehr im Dienſte des verlebten Duells; die Gymnaſien und Lateinſchulen nahmen von den Spielen ihrer Schüler wenig Kenntnis, noch weniger die Volksſchule. Erſt mit dem Aufkommen des Turnens durch Jahn, das nach der einen Seite geſehen im Grunde ein in Syſtem gebrachtes, mannigfach gegliedertes Bewegungsſpiel war, während es durch die darin hervortretende Abſichtlichkeit doch wieder über den Charakter des Spieles hinausgieng, trat, vorbereitet durch die Philanthropine, eine Wendung der Dinge ein. Zunächſt

sammelte sich auf den Turnplätzen die spiellustige Jugend freiwillig, später wurde das Turnen, von ungehörigen Zuthaten gereinigt, erst in Privaterziehungsanstalten, dann auch hie und da in Staatsanstalten und ganzen Ländern als Theil der Jugenderziehung angesehen und mit allgemeiner Verpflichtung dazu eingeführt, wie in Preußen, Bayern, Württemberg. Das Turnen wurde in den Lehrerseminaren grundsätzlich geübt und es ließ und läßt sich in der That an, als sollte Jean Pauls Vorschlag von Freuden- und Spielmeistern als Vor- und Flügelmännern des Schulmeisters (Levana I, 183.) sich erfüllen; wenigstens könnte er sein eigener Flügelmann werden. — Weil aber auf diese Weise das Turnen auch nach dieser Seite als Schulfach über den Bereich des Spieles hinausgegangen und zu einer Kunst und Schule kräftigender Körperbildung geworden ist, so enthalten wir uns, auch dieses hier weiter zu verfolgen (s. Leibesübungen). Dagegen sei noch erwähnt, daß unserer Jugend durch das Turnen eine Reihe von Bewegungsspielen neu gebracht oder unter ihr wieder erweckt worden ist, die der sorgfältigsten Pflege von Seiten der Erzieher werth sind.

Gepflegt aber und oft mit aufopfernder, hingebender Liebe gepflegt will auch diese Seite des Jugendlebens werden, wenn es nicht, wie ein sich selbst gelassenes Bäumlein, verkrümmen oder in wilde Schößlinge vergeilen soll. Es sollte keine Schule sein zu Stadt und Land, die nicht ihren Spielplatz hätte und wo die Jugend, mehr oder weniger unter den Augen eines erwachsenen und spielfreundlichen Freundes, ihre Spiele triebe; denn obwohl die Jugend bei ihren Spielen in ihrem Elemente ist, so thut ihr doch, besonders bei Spielen, an denen mehrere Antheil nehmen, eine Ueberwachung, eine oberste Leitung und Hülfe gegen spielverderbende Vorkommnisse gar wohl, und sie ist auch dem Manne, der sich ihrer Spiele annimmt, immer doppelt dankbar. — Rector Meierotto am grauen Kloster in Berlin ließ mit Bitten und Anklopfen bei König Friedrich Wilhelm II. von Preußen nicht nach, bis ihm derselbe für seine Schüler einen Spielplatz kaufte, der 30,000 Thaler kostete. Geld, Zeit und Mühe, welche auf die Einführung und Pflege guter Bewegungsspiele gewendet wird, belohnt sich reichlich.

Die greifbarste Eintheilung der zahlreichen Bewegungsspiele ergiebt sich wohl aus dem Stoffe, welcher zum Spielen dient; daher ergeben sich Ballspiele, Kugel- und Scheibenspiele und, da der Mensch sich dem Menschen auch selbst zum Stoffe des Spieles hergiebt, Gesellschaftsspiele, bald mit, bald ohne weitere Herbeiziehung von Spielmitteln. Wir begnügen uns, unter Verweisung auf Gutsmuths, zum Schlusse einige derjenigen gesellschaftlichen Bewegungsspiele zu nennen und, soweit es der Raum gestattet, zu beschreiben, die ganz besonders eine Empfehlung für die männliche Jugend verdienen.

1. Kreisball. Beliebig viele Spieler bilden in gleichmäßigem Abstande mit bezeichneten Plätzen einen Kreis, so weit, daß man von einem Puncte der Peripherie nach dem gegenüberliegenden bequem im Kernwurfe mit einem nicht zu schweren, ziemlich weichen Balle treffen kann. Es ist ein Krieg aller gegen alle mit dem Bestreben, einen der Mitspielenden um den andern nach den Gesetzen des Spiels in den Kreis zu bringen. Wer sich allein außer demselben erhalten hat, darf alle in den Kreis Gebrachten durch Ballwürfe matt oder todt machen; gelingt es ihm, so hat er das Spiel gewonnen. — Der Ball wird zu Anfang von den im Kreise stehenden Personen beliebig zugeworfen. Der erste, der ihn nicht fängt, A, muß in den Kreis. Auf ihn wird nun mittelst des Balles Jagd gemacht, der immer möglichst rasch einem in der Nähe des A stehenden Spieler zugeworfen wird. Fällt ein Wurf und fehlt den A, so muß der Fehlende auch in den Kreis, so daß nun zwei und im gleichen Falle immer weitere in denselben kommen und sich, dem Balle ausweichend, darin tummeln. Wird aber A getroffen, so ergreift er möglichst schnell den Ball, während alle übrigen von ihren Plätzen fortlaufen. Den Ball berührend ruft A: „Halt!“ — und alle Laufenden stehen, wo sie sind. A wirft nun nach demjenigen, welchen er am ehesten treffen zu können meint; doch darf er das nur vom Kreise aus. Trifft er, so muß der Getroffene zu ihm in den Kreis; fehlt er, so ist die Mühe verloren, alle treten wieder auf ihre Plätze, A

wieder in den Kreis und die Jagd auf ihn geht weiter. Sind mehrere im Kreise, so hat immer nur der Getroffene das Recht vor den anderen, nach den Entflohenen zu werfen; doch kann er seinen Wurf auch einem besser Werfenden übertragen. Jeder Mitspieler seiner Partei muß ihm den Ball möglichst schnell in die Hände zu bringen suchen. — Sind alle bis auf einen im Kreis, so umläuft dieser denselben von einem Male zum andern, auch wohl den Kreis durchschneidend, darf aber nur von einem Male aus werfen. Jeder Getroffene ist matt oder todt und verläßt den Kreis. Fehlt jener aber, so geht es in oben bezeichneter Weise auf ihn. Macht er alle im Kreise nach einander matt, so ist er Sieger; wird er getroffen, so ist das Spiel verloren. Beim neuen Spiel kommt er zuerst allein in den Kreis. —

Dieses Spiel kann auch schon von jüngeren Knaben gespielt werden und hat auch noch Reiz genug für Jünglinge. Die Spielenden sind in einer beständigen Aufmerksamkeit, Thätigkeit und Spannung, bald jagend, bald gejagt. Angreifen, Ausweichen, schnelle Flucht und schnelle Besonnenheit zum Angriff, scharfe Beobachtung, rechtzeitiges Ergreifen des Vortheils, Schnelligkeit und Gewandtheit im Laufen, Kraft und Sicherheit im Wurfe finden dabei ihre Rechnung.

Zusammengesetzter und schwieriger, aber auch Hand und Fuß, Blick und Aufmerksamkeit, Besonnenheit, Schnelligkeit und Gewandtheit noch in höherem Maße bildend und deshalb von hohem und nachhaltigem Reize für ältere Knaben und Jünglinge ist

2. das deutsche Ballspiel oder Ballschlagen. Schreiber dieses hat dasselbe von den Zöglingen einer größeren Erziehungsanstalt wochen- und monatelang Tag für Tag mit ungeschwächter Theilnahme spielen sehen. Eine hinreichend genaue Beschreibung desselben würde indeß hierorts zu viel Raum einnehmen; darum sei nur hier auf dasselbe als auf ein Kleinod der spielenden männlichen Jugend und, was die nähere Beschreibung betrifft, auf Gutsmuths S. 54 ꝛc. verwiesen.

Als eine Art Auszug aus dem größeren, von 12 bis 16 und mehr Spielern zu spielenden Deutschballspiel kann das Dreiball gelten, das nach denselben Grundgedanken des Streites zwischen Herrschenden und Dienenden nur von drei Knaben gespielt wird. Da die Beschreibung kurz ist, mag sie hier folgen.

Drei Knaben losen unter sich, wer den ersten Schlag erhalten soll; die beiden anderen dienen; somit sind immer zwei Dienende gegen einen Schläger. (Das Schlagen geschieht mit einem starken fichtenen Stab, der am dünnen Ende einen Bindfaden-umwickelten Handgriff hat; der Ball sehr elastisch, etwas schwer und mit Leder überzogen.) — Die Lager der beiden Parteien, A und B, sind höchstens 30 Schritte von einander entfernt. Der eine Dienende steht im Schlagmal, A, der andere im Fangmal, B. Der Schläger in A hat das Recht zu drei Schlägen, zu denen ihm der bei ihm stehende Dienende „aufgeben," d. h. den Ball vor ihm stehend schlaggerecht in die Höhe werfen muß. Auf jeden Schlag, der getroffen hat, kann er nach dem Male B laufen; ja er kann ablaufen, ohne den Ball geschlagen zu haben; nur ist er dann in Gefahr, von einem der Dienenden, der den Ball am schnellsten ergreift, geworfen zu werden. Kommt er ungetroffen nach B, so geschieht hier ganz dasselbe. Der Dienende bei B giebt ihm den Ball auf und er sucht durch einen Schlag sich wieder nach A zu verhelfen. So geht es von einem Male zum andern. Sein Zweck ist, sich möglichst im Recht des Schlagens und die anderen in seinem Dienste zu erhalten. Mit diesem Schlagrechte aber ist es aus, wenn er sich werfen läßt, oder wenn er dreimal schlägt und den Ball nicht trifft, oder der von ihm geschlagene Ball gefangen wird, oder endlich, wenn er den Ballstock beim Laufen nicht mitnimmt, sondern im Male läßt, wo er eben geschlagen hat.

Dagegen gewinnt von den Dienenden derjenige den Schlag, welcher 1. den Laufenden trifft, 2. welcher den Ball fängt, 3. der Aufgeber, bei dem der Schläger dreimal nicht getroffen hat, 4. der Aufgeber, in dessen Male der Ballstock liegen bleibt.

Eben so verdiente

3. das engliſche Cricket oder Thorball mehr, als bisher geſchehen iſt, auf deutſchem Boden geübt zu werden. In England iſt es förmliches Nationalſpiel; keine Schule, da es nicht geſpielt würde, kein engliſcher Knabe, der es nicht verſtünde und mancher Mann, der ſich deſſen nicht ſchämt. Oft fordern Dörfer und Städte einander auf harmloſe Cricketkämpfe heraus, und Hunderte ſehen ihren auserleſenen Spielern mit geſpannter Theilnahme zu (vgl. Voigt Mittheilungen über das Unterrichtsweſen Englands und Schottlands. Halle 1857 S. 107 ff.). Englands Jugendſpiele geben den Schlüſſel zu manchen ſeiner ernſten Thaten. — Indeß würde auch von dieſem ſchönen Spiele eine nähere Beſchreibung hier zu weit führen *).

Vor allen geſellſchaftlichen Spielen aber verdient der Fürſt der Jugendſpiele, eine Art Schachſpiel mit lebenden Figuren, genannt und bekannt und geübt zu werden, wir meinen

4. das Barlaufen. Auch dieſes hat in ſich ſo viel nachhaltigen Reiz und ſolche Mannigfaltigkeit, daß es wochen- und monatelang von einer ſpieltüchtigen Jugend und ſelbſt vom Manne noch, der ſich Jugendfriſche bewahrt hat, Tag für Tag geſpielt werden kann. In Schwaben iſt es unter der Jugend unter dem Namen Obah (au bar) bekannt, da es uns wahrſcheinlich von unſeren weſtlichen Nachbarn zugekommen iſt. Wir geben hier eine möglichſt gedrängte Beſchreibung, auf die ausführlichere Dr. Phil. Wackernagels bei Gutsmuths verweiſend.

Spielplatz: ein längliches Rechteck auf einem ebenen, freien, auch wohl mit einem und dem andern Baum, Strauch ꝛc. beſetzten Platze, je nach dem Alter der Spieler mehr oder weniger lang. Die zwei ſchmalen Seiten des Rechtecks ſind die beiderſeitigen Lager. Zahl der Spieler zwiſchen 16 und 32. Verſchiedenheit an Alter und Gewandtheit iſt kein Hindernis. Theilung in zwei möglichſt gleiche Parteien. Zwei gleich gute Spieler treten zur Wahl zuſammen. Erſte Wahl wird entweder einfach durchs Loos beſtimmt oder auch durch einen Stock, den der eine dem andern zum Fangen zuwirft und dann mit ihm Fauſt um Fauſt bis zur Spitze abgreift. Wer den letzten Griff hat und gegen einen Schlag des Gegners mit der Hand an den Stab behauptet, hat die erſte Wahl. Jeder wählt, mit dem andern abwechſelnd, aus der zu wählenden Maſſe, auf eine dem andern entgegentretende Seite tretend, immer den, der ihm der tüchtigſte Spieler ſcheint. Der Gewählte tritt aus der in der Mitte beiſammenſtehenden Menge ſogleich zu ſeinem Wähler. Wahl des Lagers durchs Loos, etwa ein in die Höhe geworfenes Geldſtück.

Die Parteien nehmen ihr genau bezeichnetes Lager ein, in einer Reihe neben einanderſtehend. Drei geſtreckte Schritte vor dieſem, je an der rechten Grenze, wird durch die Wähler das Gefangenenmal mit einem Steine beſtimmt. Das Spiel beginnt. Der Wähler von der erſten Wahl aus Lager A läuft gegen das feindliche Lager B, um zu „fordern." Er tritt vor irgend einen der Gegner, die rechte Fußſpitze an der des andern, und giebt ihm drei Schläge auf die in beliebiger Weite vorgeſtreckte flache Hand. Nach dem dritten läuft er ſchnell davon, ſeinem Lager A zu, der Geſchlagene ihm nach. Trifft er ihn mit der flachen Hand, ſo iſt dieſer „geſchlagen" — und muß als Gefangener auf das Gefangenenmal vor B treten, deſſen Stein er mit dem linken Fuße berührt, während er mit dem rechten möglichſt weit ausgrätſchend die rechte Hand nach dem Lager der Seinigen zu als ein Hülfebittender ausſtreckt. — Damit aber der anfangende Spieler aus A nicht geſchlagen werde, kommt ihm ſogleich einer der Seinigen zu Hülfe und geht auf den Verfolger deſſelben aus B, auf dieſen wieder einer aus A, auf dieſen wieder einer aus B, und ſo entwickelt ſich das Spiel nach der

*) Kohl in „Land und Leute der britt. Inſeln" III, 361 ff. geſteht von dem verwickelten Spiele trotz aller Erklärungen faſt nichts verſtanden zu haben; die Engländer verweiſen auf eine Menge Schriften darüber, wie „the principles of scientific cricket," „remarks on the theory and practise of cricket," „the boys own book." D. Red.

Grundregel, daß jeder von dem einen Lager jeden aus dem andern, der früher als er herausgelaufen iſt, ſchlagen darf. Laufen mehrere zugleich aus einem Lager, was nicht eben wünſchenswerth aber auch nicht verboten iſt, manchmal im Drange der Umſtände ſogar nothwendig wird, ſo muß jeder Auslaufende genau darauf achten, welche vor ihm und welche nach ihm herausgelaufen ſind; denn nur über die erſteren hat er ein Schlagrecht, die letzteren haben es gegen ihn. —

Fällt ein Schlag, ſo ruft der Schläger: Halt! Der Geſchlagene geht auf das Gefangenenmal. Wird ein zweiter geſchlagen, ſo tritt er, mit dem linken Fuße den Malſtein berührend, an den Ort des erſten Gefangenen, der dafür nach vornen zu tritt; beide halten einander mit den Händen und berühren ſich mit den Füßen. Sind der Spieler wenige, ſo iſt es erlaubt, daß der erſte Gefangene ſeine Stelle verläßt und ſich wieder am Spiele betheiligt, während der zweite in der ihm gebührenden Stelle bleibt. Kommt zu zwei Gefangenen ein dritter, ſo iſt das Spiel gewonnen und ein neues beginnt in der oben bezeichneten Weiſe. Welche Partie die meiſten Spiele gewinnt, iſt Meiſter. — Ueber das Lager darf keiner vortreten; er wird ſonſt angeſehen, als ſei er herausgelaufen, kann daher ſelbſt nicht ſchlagen, wohl aber geſchlagen werden. Wer über die Seitengrenzen der Bahn hinausläuft, ſo wie wer ſeinen Weg hinaus hinter den Gefangenen nimmt, er ſei Freund oder Feind, gilt als gefangen.

Sind Gefangene gemacht, ſo bekommt das Spiel einen neuen Reiz durch das Beſtreben jeder Partei, ihre Gefangenen zu „erlöſen.“ Erlöst wird ein Gefangener, wenn einer der Seinigen ihn ungeſchlagen mit der Hand (an der ihm entgegengeſtreckten Hand) berührt. Stehen zwei Gefangene, ſo ſind beide erlöst, der Erlöſer mag den erſten oder zweiten berührt haben, wenn dieſe Fuß an Fuß (und Hand in Hand) ſtehen; ohne das zieht die Erlöſung des einen die des andern nicht nach ſich. — Schlägt ein Spieler einen andern, der, weil nach ihm herausgelaufen, ihn ſchlagen dürfte, ſo gilt der mit Unrecht ſchlagende nur dann als geſchlagen, wenn er wirklich von des berechtigten Hand einen Schlag bekommt. — Durch jeden Schlag und jede Erlöſung wird das Spiel unterbrochen und kann allein gültigerweiſe von dem, der geſchlagen oder erlöst hat, wieder begonnen werden. So iſt auch der, welcher den letzten entſcheidenden Schlag zu Gewinnung des Spieles gethan, allein der Fordernde, welcher das neue Spiel beginnt. — Gelingt es einem Spieler, ſich ungeſchlagen in das Lager hinter deſſen Linie zu retten, ſo iſt er nicht gefangen, ſondern darf entweder alsbald zu den Seinen zurückkehren, oder — was dem Spiele eine weitere Verwicklung gewährt — er bleibt abgeſchnitten im feindlichen Lager, bis er ſich die Gelegenheit zum Davonlaufen erſieht, wobei er einerſeits, ſobald er die Linie des feindlichen Lagers überſchritten hat, geſchlagen werden, aber auch die etwa auf dem Male ſtehenden Gefangenen erlöſen darf. Sein Entkommen oder gar dieſes Erlöſen zu verhindern, wird nun ein paſſender Spieler zu ſeiner Bewachung oder vor die Gefangenen zum Schutze gegen ihn aufgeſtellt.

Soll das Spiel gut geſpielt werden, ſo muß immer, wie auch ſonſt im Leben, der rechte Mann auf dem Platze ſein zu Schutz oder Trutz. Daß die Spieler nach der Reihe herauslaufen, iſt darum nicht zu empfehlen; aber es gehört eine beſtändige Aufmerkſamkeit der Mitſpielenden dazu, um zu beurtheilen, welche Kraft eben auf den Platz gehöre, und es gilt da, raſch entſchloſſen im Gefühle ſeiner Kraft zuzufahren oder in Selbſtverleugnung zurückzuſtehen, wenn ein anderer ſchon die Stelle eingenommen, oder ſich nach ſeinen Kräften zu beſcheiden. Gewandte Spieler können manchmal länger außen bleiben, auf dem Platze ſchwärmen, plänkeln, locken; die ſchwächeren begnügen ſich, auf ſchwächere zu gehen, verfolgte Mitſpieler durch rechtzeitiges Auslaufen zu „decken,“ die Erlöſung der Gefangenen zu verhindern u. ſ. w.

Streitigkeiten, ob jemand geſchlagen, erlöst ſei oder nicht, können das Spiel leicht verderben. Zur Schlichtung derſelben dient entweder, wenn man ihn haben kann, ein unparteiiſcher und ſachverſtändiger Zuſchauer, oder Wort und Vertrauen: daß man

nämlich das Wort deſſen, der geſchlagen oder erlöst zu haben behauptet, unbedingt gelten läßt, auch auf die Gefahr hin, daß er ſich einmal irren ſollte. In ſolchen Fällen gilt es, Unrecht leiden um des Friedens willen. Der Schläger wäge ſein Wort, aber es iſt entſcheidend. In Fällen, wo der Thatbeſtand nicht zu ermitteln iſt z. B. ob zuerſt geſchlagen oder erlöst worden ſei, wo der Schläger ſelbſt zweifelnd iſt ꝛc. hebt man die Sache auf und es tritt der vorherige Stand der Dinge ein.

Selten vereinigt ein Spiel ſo Vieles, um es der ſpielenden Jugend eben ſo angenehm als nutzbringend zu machen. Es fordert immer die ganze Aufmerkſamkeit eines jeden, ja ein guter Spieler muß in jedem Augenblick das ganze Spiel überſehen, nicht nur wie es auf dem Platze eben geſtaltet iſt, ſondern auch wie es vermöge der vorhandenen Kräfte ſich im nächſten Augenblicke geſtalten kann. Und dieſer Blick über das Spiel, dieſes Wiſſen, was in jedem Augenblick gethan oder nicht gethan werden müße, fordert dann den ſchnellen, bald den gewandten Lauf, bald den raſch entſchloſſenen, bald den vorſichtigen, bald ein Verweilen und Herumſchweifen auf dem Platze, bald ein augenblickliches Zurückgehen ins Lager, ja, was für den guten Läufer oft eine ſchmerzliche Verſagung iſt, ein längeres Ausharren daſelbſt, um dadurch auch ſchwächere Spieler aus der Ferne zu ſchützen oder zur Bewachung der Gefangenen aufmerkſamer beizutragen.

Bei dieſer Aufführung einzelner Spiele iſt hauptſächlich die männliche Jugend gedacht. Auch die weibliche Jugend hat ihre Spiele; der Raum aber verbietet hier beſonders auf ſie einzugehen. Wenn in neuerer Zeit auch für dieſe Vieles geſchehen iſt und geſchieht, um ihr den Segen guter Bewegungsſpiele zuzuwenden, wenn man, wie z. B. Spieß, Kloß auch das Turnen dem weiblichen Weſen anbequemt und mit der Uebung und Kräftigung des Leibes zugleich die anmuthige Form in Stellung und Bewegung verbindet und das fröhliche Hüpfen, Springen und Tanzen des Mägdleins zu einem ſich ſchön verſchlingenden und löſenden Bewegungsſpiel kunſtmäßig ordnet und veredelt, ſo dürfte von Seiten einer geſunden Pädagogik in der Hauptſache dagegen nichts einzuwenden ſein. Taktvolle Behandlung iſt freilich dabei weſentlich. Die Frage über das eigentliche Tanzen aber wollen wir dem Artikel „Tanzen“ ſelbſt überlaſſen. (Gute Bemerkungen und Nachweiſungen über die Bewegungsſpiele finden ſich auch in Schnell, die organiſche Erziehungspflege 1856 S. 58—74.) **Strebel.**

Bewegungstrieb, ſ. Thätigkeitstrieb.

Bewußtſein iſt nur da vorhanden, wo die Seele ſich ſelbſt von demjenigen, was nicht ſie ſelbſt iſt, unterſcheidet, wo ſie als Subject ſich ein Object gegenüberſtellt. Dabei muß natürlich das von uns Verſchiedene, außer uns Befindliche irgend wie auf uns wirken, um im Bewußtſein von uns unterſchieden werden zu können: daſſelbe wird als eine äußere Wirkung auf uns d. h. als eine von unſerer eigenen Selbſtthätigkeit unabhängige Beſtimmung derſelben von uns unterſchieden; hierin allein beſteht der Unterſcheidungsgrund zwiſchen Subject und Object. Alles Bewußtſein ſetzt daher eine wahre Selbſtthätigkeit in einem Weſen voraus, aber auch eine innere Empfänglichkeit für äußere Einwirkungen; nur die lebendige Selbſtunterſcheidung des Weſens in ſeiner Selbſtthätigkeit von einer irgendwie beſtimmten Empfänglichkeit iſt die Quelle des Bewußtſeins, der Unterſcheidung des Subjectiven und Objectiven. So hat Fichte bereits das eigentliche Weſen des Bewußtſeins richtig erkannt, indem er den Act des Bewußtſeins als den Act der Entgegenſetzung des Ich gegen das Nichtich beſtimmte; denn das Ich iſt ein ſchlechthin ſelbſtthätiges Weſen, welches ſich der von ihm unabhängigen Beſchränkung ſeiner Selbſtthätigkeit — als dem Nichtich — entgegenſetzt, und damit zugleich ſeiner Selbſtthätigkeit als Ich und der Beſchränkung ſeiner Selbſtthätigkeit, worin das Weſen des Objects beſteht, bewußt iſt. Bei einer bloßen — an ſich einfachen, mit ſich identiſchen — Selbſtthätigkeit iſt kein Bewußtſein möglich; dazu gehört eine innere Differenz, ein innerer Gegenſatz; aber auch umgekehrt: da, wo ein Weſen ſich aus den äußeren Einwirkungen nicht herausziehen, ſich als frei und nach

eignen inneren Impulſen thätig gegen dieſelben behaupten kann, iſt kein Bewußtſein möglich. Aber eine innere Differenz im Seelenweſen iſt nothwendig, wenn daſſelbe ſich zum Bewußtſeln erheben ſoll; es darf ſich alſo doch nicht bloß wie in jenem Fichte'ſchen Gegenſatz als es ſelbſt einer ihm äußern Beſchränkung, welche eigentlich nicht ſein, aufgehoben werden ſoll, entgegenſetzen, ſondern es muß an ihm ſelbſt empfänglich für äußere Einwirkungen ſein, ſich poſitiv, hingebend zu denſelben verhalten, um dieſer ſeiner irgendwie beſtimmten Empfänglichkeit im Unterſchiede von ſeiner Selbſtthätigkeit bewußt zu werden; und es iſt klar, daß dadurch allein das Bewußtſeln einen beſtimmten objectiven Inhalt bekommt, ohne daß derſelbe zu einer bloßen unbeſtimmten Negation der eigenen Selbſtthätigkeit wird. Die Herbart'ſche Definition der Vorſtellung (und das heißt doch: des Actes des Bewußtſeins, weswegen in der Herbart'ſchen Pſychologie die Verdunkelung, Hemmung der Vorſtellungen eben eine Verdunkelung des Bewußtſeins iſt) als Selbſterhaltung des Seelenweſens gegen äußere Störungen iſt nur eine Wiederholung des Fichte'ſchen Begriffs, nur mit dem Unterſchiede, daß dem Fichte'ſchen Ich die Entgegenſetzung gegen das Nichtich ſelbſt weſentlich iſt, dem Herbart'ſchen Seelenweſen aber die äußeren Störungen, und damit auch die Selbſterhaltung gegen ſie zufällig iſt, (ſo daß in dieſer Beziehung der Fichte'ſche Begriff dem von uns geforderten innern Gegenſatze im Seelenweſen als der Bedingung des wahren Begriffs des Bewußtſeins näher ſteht) und daß die Störungen des Seelenweſens durch die mannigfachen andern Weſen außer ihm und damit auch die Selbſterhaltungen gegen ſie, die Vorſtellungen, ſelbſt mannigfacher Art ſind, indem bei Herbart an die Stelle des unbeſtimmten Nichtich, wornach das Objective keine ſelbſtändige Realität hat, ſondern nur eine negative, nur die Negation der alleinigen Realität des Ich iſt, realiſtiſch eine Menge ſelbſtändiger realer Weſen treten, mit welchen das Seelenweſen in Wechſelwirkung tritt. Es iſt jedoch nicht einzuſehen, wie, indem der Act des Bewußtſeins eine bloße Selbſterhaltung des Seelenweſens gegen jene wenn gleich mannigfachen Störungen iſt, eine Mannigfaltigkeit von Acten des Bewußtſeins, von Vorſtellungen entſtehen ſoll, indem damit doch keineswegs von außen etwas in die Seele hinein kommt; und es iſt überhaupt nicht einzuſehen, wie damit ein Act des Bewußtſeins, eine Vorſtellung von Gegenſtänden möglich ſein ſoll, denn die bloße Selbſtthätigkeit oder Selbſterhaltung macht eine ſolche Vorſtellung, macht ein Bewußtſein überhaupt noch nicht möglich; im bloß mit ſich Identiſchen, das keine innere Differenz in ſich ſelbſt hat, entſteht kein Bewußtſeln. Es kommt alſo für dieſen Begriff alles darauf an, nicht die Glieder des Fichte'ſchen Gegenſatzes, Ich und Nichtich, vollends auseinanderfallen zu laſſen in ein ſchlechthin mit ſich identiſches gegenſatzloſes Seelenweſen und eine äußere zufällige Störung deſſelben, ſondern ſie vielmehr zu einer innigeren Einheit zuſammen zu knüpfen, um den wahren Begriff des Bewußtſeins zu haben. Dies wird dadurch geſchehen, daß wir das zweite Glied des Gegenſatzes — das Nichtich — nicht als die bloße Negation des Seelenweſens faſſen, wo dann allerdings der Begriff einer bloß äußeren Störung deſſelben conſequent iſt, ſondern als eigentliche Receptivität, als lebendige, hingebende Empfänglichkeit, welche das innere poſitive Weſen der Seele ſelbſt ausmacht, ſo daß die Seele ſich als ſelbſtthätig von ſich ſelbſt als receptiv unterſcheidet. Dieſe innere Selbſtunterſcheidung macht erſt das Bewußtſein aus und in ihr erſt kann mit dem Bewußtſein der Receptivität der ganze Reichthum der mannigfaltigen Vorſtellungen entſtehen, welche den thatſächlichen Inhalt des Bewußtſeins ausmachen.

Das eigentliche Bewußtſein iſt deshalb nur da vorhanden, wo die Seele ſich zur Empfänglichkeit für äußere Einwirkungen aufſchließt. Dies iſt keineswegs in allen Sinnen auf gleiche Weiſe der Fall, ſondern dieſelbe gehört erſt den höheren Sinnen, dem Gehör- und Geſichtsſinn an. Der Inhalt der Taſtempfindung iſt nur die Gegenwirkung, der Gegendruck gegen den Druck eines äußeren Körpers, und es wird nur das Verhältnis des erſteren zu letzterem empfunden; in der Geſchmacks- und Geruchsempfindung verhält ſich das Sinnorgan umbildend, aſſimilirend zum äußern Stoff, und nur

das Verhältnis deſſelben zu dieſer umbildenden Thätigkeit wird empfunden. In beiden Fällen findet keine eigentliche Empfänglichkeit, kein reines Aufnehmen äußerer Einwirkungen ſtatt. Das iſt erſt bei den höheren Sinnen der Fall. Darin beſteht die Bedeutung der ſo eigenthümlich und kunſtvoll gebauten Leitungsapparate für äußere Einwirkungen bei dieſen Sinnen, welche dazu dienen, den äußern Eindruck unverändert und ſo vollſtändig und intenſiv als möglich zum Nerven zu leiten, welche unter anderem dadurch namentlich dieſe Leitung vollziehen, daß ſie gegen einen zu ſtarken Eindruck und nur gegen dieſen reagiren, wie ſie bei zu ſchwachem Eindruck die Empfänglichkeit ſteigern; und natürlich ſind für eine ſolche reine Aufnahme auch nur äußere Einwirkungen geeignet, wie die Schwingungen wägbarer Körper im Schall und noch mehr die Schwingungen unwägbarer Materie im Lichte. Bei dieſen Sinnen tritt, müßten wir ſagen, die innere Selbſtthätigkeit — wir können ſie beſtimmt und concret nur als Lebensthätigkeit denken —, welche in den niederen Sinnen als Geſtaltungsproceß in der Haut im Taſten gegen äußern Druck Widerſtand leiſtet, im Schmecken und Riechen aſſimilirend thätig iſt, vor den äußern Einwirkungen zurück, ſie giebt alle Gegenwirkung gegen ſie, alle umbildende und verändernde Thätigkeit in Beziehung auf ſie auf, um ſich ihrer ſelbſt ſicher und gewiß denſelben rein hinzugeben, ſie rein in ſich aufzunehmen. Ein ſolches receptives Verhältnis iſt nur gegenüber von ſolchen Wirkungen möglich, welche in gar keiner unmittelbaren Beziehung zur Lebensthätigkeit ſtehen, ſo wie ein Verhältnis zu ſolchen eine Unabhängigkeit von der bloßen Lebensthätigkeit in ſich ſchließt, und daher wo dieſe Sinne zur vollen die andern weit überragenden Entwicklung kommen, wie im Menſchen, die Grundlage einer von dem bloßen Lebenstriebe unabhängigen Bewußtſeinsthätigkeit, des geiſtigen Lebens, bildet. Und hier, wo die innere auf ſich beruhende Selbſtthätigkeit, das Leben des Individuums als in ſich vollendet und befriedigt aus dem Verhältnis zu den äußern Einwirkungen ſich herauszieht, um intereſſelos ſich denſelben rein hinzugeben, wo Selbſtthätigkeit und Empfänglichkeit ſich klar und beſtimmt ſcheidet, da entſteht mit dem Bewußtſein unſrer ſelbſt das Bewußtſein unſrer reinen Empfänglichkeit und darin der äußern auf uns geſchehenen Wirkungen als ſolcher, da geht das eigentliche Licht des Bewußtſeins in der Scheidung der ſubjectiven und objectiven Welt auf. Das Bewußtſein der objectiven Welt iſt immer das Bewußtſein unſerer Empfänglichkeit, das Bewußtſein unſerer ſelbſt iſt das Bewußtſein unſerer Selbſtthätigkeit, im letzteren iſt das enthalten, was wir Ich nennen. Beides iſt nur miteinander gegeben; das Bewußtſein der Gegenſtände iſt ohne Bewußtſein ſeiner ſelbſt, ohne Ich nicht möglich, und umgekehrt.

Die niedern Sinne faſſen die äußern Einwirkungen bloß in ihrem Verhältnis zur eigenen Selbſtthätigkeit, zum Leben auf; nur das Verhältnis beider Glieder, des äußern und des innern wird percipirt, nicht aber jedes Glied für ſich im Unterſchiede vom andern. Dieſe Form macht das eigentliche Weſen der Empfindung aus. Dagegen daß jedes der beiden Glieder für ſich und mit dem andern percipirt wird, dies ſtellt ſich im Bewußtſein, in der Unterſcheidung des Subjectiven und Objectiven dar. Damit nun aber eine äußere Affection für ſich, abgelöst von ihrem Verhältnis zu uns ſelbſt, zum Bewußtſein komme, wird ſie in ihrem Verhältnis zu andern Affectionen aufgefaßt werden müßten; und das Bewußtſein eines Gegenſtandes, im Unterſchied vom Bewußtſein unſerer ſelbſt, iſt daher immer die Vorſtellung eines räumlichen oder zeitlichen Verhältniſſes von Affectionen, wie denn ſolche eben den höheren Sinnen, dem Gehör- und Geſichtsſinn zukommt. Alles, was wir objectiv vorſtellen, ſtellen wir in den Formen von Raum und Zeit vor, d. h. das Bewußtſein der einzelnen Affection bildet ſich nie für ſich, ſondern immer entſteht zugleich das Bewußtſein ihres Verhältniſſes zu anderen. Zuſammenhang, Verknüpfung mit anderem, Mannigfaltigkeit des Einzelnen im Neben- und Nacheinander iſt die Form alles objectiven Bewußtſeins. Im Ich aber ſtellt ſich das Subject des Bewußtſeins als Einheit dem Object deſſelben als

einem Neben- und Nacheinander von mannigfaltigen Wirkungen auf uns gegenüber; darin vollzieht sich die Unterscheidung des Subjectiven und Objectiven; und ohne Vorstellung einer objectiven Welt in Raum und Zeit giebt es kein Ich, aber auch umgekehrt giebt es ohne Ich keine solche Vorstellung. Im Acte des Bewußtseins umfaßt der Mensch sich selbst und die äußere Welt, und hat an beidem immer einen realen Inhalt. Natürlich muß dem Bewußtsein immer etwas vorhergehen, welches ins Bewußtsein tritt, was also unabhängig von demselben, wirklich ist; ohne ein reales Princip der Selbstthätigkeit, ohne reale äußere Wirkungen auf dasselbe, zu welchen es sich receptiv verhält, wäre kein Bewußtsein möglich; es tritt hervor als der Act der Unterscheidung beider Functionen, und hat daher von vornherein einen realen Inhalt. Ein bloßes reines, auf sich beruhendes Bewußtsein, ohne eine reale Voraussetzung, aus der es hervorgeht, ist ein Unding. Auf dem psychologischen Standpunct kommt daher auch das Bewußtsein nur dem Menschen als einzelnem, endlichem Wesen in seinem Verhältnis zum Ganzen zu, dem er als Glied angehört, es ist aber zugleich ein Beweis, daß der Mensch ein selbständiges Glied dieses Ganzen, eine eigene Substanz, aber als solche gerade der vollen Hingabe an die Wirkungen dieses Ganzen auf ihn fähig ist. Die Möglichkeit eines absoluten göttlichen Bewußtseins — nur von der Möglichkeit eines solchen können wir hier sprechen — bleibt aber doch gerade vermöge des aufgestellten Begriffs des endlichen Bewußtseins offen, weil dieses doch in einer innern Unterscheidung von sich selbst besteht; nur muß an der Stelle des Unterschieds der Spontaneität und Receptivität ein innerer Unterschied der Productivität, der Causalität im absoluten Wesen gedacht werden können, wenn der Begriff eines absoluten Bewußtseins möglich sein soll.

Mit dem Ichbewußtsein verbindet sich das Bewußtsein einer objectiven Welt, wie dieses in den Wahrnehmungen, den Perceptionen der objectiven Verhältnisse der äußern Affectionen sich darstellt; das eine ist nur mit dem andern möglich. Jenes ist das Bewußtsein seiner selbst als Einheit mitten in den mannigfaltigen objectiven Vorstellungen, es bekommt durch diese seinen Inhalt, seine Färbung, erhält aber zugleich in ihrem Wechsel sich selbst in seiner Identität mit sich. So allein können wir sagen: Ich habe diese Vorstellungen. Und nur durch diese ursprüngliche Verbindung der Vorstellungen mit dem Bewußtsein seiner selbst, welches dieselben in sich, in seine Einheit aufnimmt, ist es möglich, daß die Vorstellungen, auch unabhängig von den äußern Wirkungen, wodurch sie sich als Vorstellungen im engern Sinne von den Wahrnehmungen unterscheiden, im Bewußtsein fortdauern; das Ichbewußtsein ist deshalb nicht bloß das Bewußtsein seiner selbst, der Kraft und Selbständigkeit des eigenen Lebens, worin jedoch der fundamentale Inhalt desselben besteht, sondern es schließt immer zugleich das, wenn gleich dunkle Bewußtsein einer Masse von Vorstellungen, von objectiven Vorstellungen, in sich, und ist darin zugleich, können wir sagen, im innern, idealen, geistigen Besitz der objectiven Welt. Wir haben im Ichbewußtsein einerseits das Bewußtsein unsrer Kraft und damit auch unsrer Wirkungsfähigkeit nach außen, aber dasselbe enthält wesentlich zugleich auch den ganzen Reichthum der mannigfaltigen Erfahrungen, der Vorstellungen der mannigfaltigen äußern Kräfte, die auf uns gewirkt haben, und an diesem erst haben wir die rechten Mittel für unsere Wirkungen nach außen.

Vorstellungen, wenn sie unabhängig von den äußern Einwirkungen, deren Bewußtsein sie sind, fortdauern, werden zu Kräften, Potenzen, weil ihre äußere Erregung fehlt. Das Latentwerden und Reproducirtwerden der Vorstellungen besteht durchaus in dem Unterschied der Potenz und des Actus, und beruht allein darauf, daß eine Thätigkeit als Kraft fortdauert, unabhängig von der äußern Erregung, aber des Wiedereintretens der letztern zur Actualisirung bedarf, und nicht auf das bloße Verhältnis der Vorstellungen zu einander in der Seele kommt es dabei an, sondern auf das Verhältnis derselben zu ihrer äußern Ursache. Wenn nun eine Vorstellung in einer Wahrnehmung reproducirt wird, so ist dies meine Vorstellung, die darin wieder entsteht. Die Verknüpfung der Vorstellung mit dem Bewußtsein meiner selbst bildet sich nicht erst,

ſondern ſie kommt als bereits gebildete mir zum Bewußtſein, es ſind meine Vorſtellungen, die mir in dieſen Wahrnehmungen gegeben werden. Es iſt klar, daß darin eine weitere Vertiefung, Selbſtaffirmation des Ichbewußtſeins gegeben iſt; es vollzieht ſich in dem Wiedererkennen der Vorſtellungen, die wir ſchon haben in den Wahrnehmungen. Die gewohnte Umgebung, das Heimiſchwerden in derſelben, welches eben von jenem Wiedererkennen abhängt, iſt deshalb eine weſentliche Bedingung der Entwicklung des Ich. Nicht bloß alſo die Unterſcheidung ſeiner ſelbſt von den äußeren Wirkungen auf uns, von welcher wir ausgegangen ſind, macht das Weſen deſſelben aus, ſondern es bildet ſich weſentlich auch damit, daß der ſchon erworbene, angeeignete Inhalt der Seele derſelben wieder in dem, was ihr gegeben wird, als gegenſtändlich gegenübertritt, daß ſie ſich ſelbſt, ihren Inhalt darin wieder erkennt.

Das Bewußtſein, welches in Einem Acte das Bewußtſein ſeiner ſelbſt und der von uns verſchiedenen Gegenſtände iſt, wird dieſe Differenz immer auszugleichen ſuchen, damit im Bewußtſein, in der Vorſtellung des Gegenſtandes das Bewußtſein ſeiner ſelbſt ſich vollziehe; es wird ſich im Selbſtbewußtſein mit den Vorſtellungen das Bewußtſein ſeiner ſelbſt als durch ihre Gegenſtände gefördert oder gehemmt im Gefühle, im Begehren verknüpfen und erſt in dieſem objectiven Bewußtſein ſeiner ſelbſt, in welchem das Bewußtſein ſeiner ſelbſt in die objective Vorſtellung der Gegenſtände herausgetreten iſt, kommt das, was wir Ich nennen, zu ſeiner vollen Entwicklung. Denn es entſteht dann erſt eigentlich die Vorſtellung ſeiner ſelbſt, nur daß dieſe nicht abſtract, ſondern ſehr concret an den wirklichen Gegenſtänden im Bewußtſein von uns ſelbſt als durch dieſe gefördert oder gehemmt zu Stande kommt. Es iſt klar, daß eine ſolche objective Vorſtellung ſeiner ſelbſt eben vorzugsweiſe in der Vorſtellung anderer Menſchen ſich vollzieht, weil dieſe mehr als alles andere fördernd oder ſtörend auf uns einwirken können. Das Selbſtbewußtſein und damit das Ich entwickelt ſich daher in der menſchlichen Gemeinſchaft in Liebe und Haß gegen andere und wir dürfen ſagen, mehr in Liebe als in Haß, weil die ungehemmte Vorſtellung unſerer ſelbſt in andern doch nur da vorhanden iſt, wo die andern ſich fördernd zu uns verhalten, ſowie ſie ſich darin vollzieht, daß wir ſelbſt auf andere fördernd einwirken, auch dieſe Liebe zu andern entſteht aus dem Streben, in der Vorſtellung anderer zum Bewußtſein ſeiner ſelbſt zu gelangen, und ſie genügt dieſem Streben. So haben die ſittlichen Verhältniſſe im Selbſtbewußtſein ihre Quelle.

Verſuchen wir noch die Anwendung dieſer Begriffe auf die wirkliche Entwicklung des Bewußtſeins im Menſchen. Unzweifelhaft ſchließt ſich dieſelbe an die Entwicklung der Sinnesthätigkeit, und zwar der Thätigkeit der höheren Sinne an. Es iſt dabei bemerkenswerth, daß beim Menſchen die niederen, wir können ſagen, ſinnlichen Sinne nicht ſchon eine gewiſſe Entwicklung erreicht haben, ehe die höheren in ihre Thätigkeit eintreten, wie dies wohl bei den Thieren der Fall iſt; ſondern von vorneherein erſcheinen jene beim Menſchen den letzteren untergeordnet. Es drückt ſich ſchon darin der höhere Beruf des Menſchen zur geiſtigen, freien Bewußtſeinsthätigkeit aus, welche nicht bloß den Zwecken des leiblichen Lebens dient. Wenn die niederen Sinne vor der Entwicklung der höheren eine gewiſſe Stärke erreichen würden, ſo würden dieſe jenen doch immer untergeordnet bleiben. Der Geruchſinn, der gerade bei den höher begabten Thieren bald in großer Vollkommenheit ſich zeigt, während die höheren Sinne noch zurückbleiben, entwickelt ſich beim Kinde erſt ziemlich ſpät, während längſt ſchon das Ohr mit Aufmerkſamkeit den Tönen lauſcht und die Luſt des Sehens aus dem Auge des Kindes leuchtet; wir können daran die phyſiſche Hülfloſigkeit des Kindes in Beziehung auf die ſelbſtändige Erkenntnis ſeiner Nahrungsmittel, welche beim Thiere frühe ſchon durch den Geruchſinn vermittelt wird, erkennen, während ſchon das höhere geiſtige Weſen deſſelben ſeine Entfaltung begonnen hat. In Rückſicht auf die ſpäte Entwicklung des Geruchſinns beim Kinde hat ein pädagogiſcher Roman des vorigen Jahrhunderts die Zeit, in welcher derſelbe beim Kinde ſich zu regen anfängt, als die Zeit der eingetretenen Straffähigkeit

des Kindes angeſehen: ohne Zweifel ein höchſt ſinnreicher Einfall, nach welchem man nur das Kind riechen laſſen darf, um zu wiſſen, ob man es ſtrafen könne. Aber der Verſtand ſitzt dem Menſchen nicht, wie dem Hunde, in der Naſe; würde er ihm in der Naſe ſitzen, er würde es nie zur Vernunft bringen. Die höhere geiſtige Anlage des Menſchen beruht weſentlich darauf, daß das Bewußtſein bei ihm nicht an die Sphäre der Empfindung gebunden iſt, ſondern an der frühen Kräftigkeit der höheren Sinne ein freies Organ ſeiner Entwicklung hat, daß ſich in ihm damit eine klare Unterſcheidung ſeiner ſelbſt und der äußern Dinge bildet; ſo iſt es fähig, in das Bewußtſein ſeiner freien Thätigkeit auch das Bewußtſein einer Schranke derſelben aufzunehmen, die es nicht überſchreiten darf. Es iſt allein das Bewußtſein der Freiheit, mit dem auch ein Bewußtſein der Beſchränkung derſelben möglich iſt, weswegen dieſe Beſchränkung immer die Freiheit, einen Grad der Reife der Selbſtthätigkeit, die als ſolche ihrer ſelbſt bewußt iſt, vorausſetzt und ſich ſehr hüten muß, dieſelbe zu verkümmern und zu unterdrücken. Dieſes Bewußtſein der eignen Selbſtthätigkeit, der eignen ſelbſtändigen Individualität entwickelt ſich in der That mit dem objectiven Bewußtſein der Gegenſtände durch Uebung und Entwicklung der höheren Sinne. Die reine Luſt am Sehen und Hören, welche um ihrer ſelbſt willen geübt werden, der ungemeine immer friſche Reiz, welchen Farben und Töne auf das Kind ausüben, zeigen, wie das Bewußtſein in ihm in einer kräftigen Entwicklung begriffen iſt; und bedenken wir dabei, welchen Reiz insbeſondere die menſchliche Geſtalt, der Ton der menſchlichen Stimme, — ſie ſcheinen in der That der adäquate Gegenſtand ſeines Geſichts- und Gehörſinns zu ſein, — auf das Kind ausübt, ſo ſehen wir, wie der Trieb der menſchlichen Seele, im Bewußtſein aus ſich herauszugehen, und Aeußeres als ſolches in ſich aufzunehmen, ſchon frühe die menſchliche Gemeinſchaft ſtiftet, und die Quelle ſittlicher Verhältniſſe iſt. Der große Reiz, welchen Töne, die Töne der menſchlichen Stimme für das Kind haben, liegt der (wenn die erſten Anfänge überwunden ſind, außerordentlichen) Leichtigkeit zu Grunde, mit welcher ſie die Sprache lernen.

Eben dieſes Sprechenlernen der Kinder beweiſt aber auch, wie ſie ſchon frühe die Wahrnehmungen, die Vorſtellungen objectiver räumlicher und zeitlicher Verhältniſſe, welche ſie bilden, ſich aneignen, mit dem Bewußtſein ihrer ſelbſt verknüpfen, um nun in der Anwendung der Worte auf die entſprechenden Gegenſtände ihre Vorſtellungen, die ſie haben, in den Wahrnehmungen zu reproduciren. Und abgeſehen davon, daß überhaupt mit dem im Sehen und Hören ſich bildenden Bewußtſein von Gegenſtänden zugleich das Bewußtſein ihrer ſelbſt ſich bilden muß, ſo tritt ganz entſchieden mit dieſen Reproductionen das Ichbewußtſein hervor, und leicht möchte man an der Freude, die ſie an ſolchen Reproductionen, an dem Wiedererkennen ihrer Vorſtellungen in den Wahrnehmungen, an ihrer Fähigkeit, die Gegenſtände zu benennen, haben, erkennen, wie darin das Bewußtſein ihrer ſelbſt, das Bewußtſein, daß ſie im Beſitz dieſer Vorſtellungen ſind, ſich vollzieht. Bedeutſam für die Entwicklung des Ichbewußtſeins iſt daher die gewohnte Umgebung, das Zuſammenwohnen mit den Eltern, Geſchwiſtern, und ſittliche Verhältniſſe ſind die Baſis der pſychiſchen Entwicklung des Kindes. Natürlich müßen die Kinder dieſes Bewußtſein ihrer ſelbſt haben, ehe ſie das Wort dafür mit der Sprache lernen. Kant bemerkt am Anfang ſeiner pragmatiſchen Anthropologie, daß das Kind zuerſt in der dritten Perſon von ſich redet und dann erſt Ich zu ſich ſagt, und ſetzt hinzu: vorher fühlt es ſich ſelbſt, jetzt denkt es ſich ſelbſt. Ich habe jedoch beobachtet, daß das letztere ſogar dem erſtern vorhergeht, mit demſelben zuſammengeht, und dann erſt ſpäter allein ſich erhält. Das hängt alſo lediglich mit dem Sprechenlernen der Kinder zuſammen und hängt dabei noch insbeſondere davon ab, ob die Kinder leichter im Stande ſind, die Rede der Eltern an ſie aufzufaſſen (wo ſie dann mit ihrem Namen von ſich ſprechen werden), oder auch die Rede der Eltern an andere, im letztern Falle werden ſie bemerken, daß die Eltern von ſich Ich ſagen, und werden daſſelbe Wort auf ſich anwenden. Aber eine Entwicklung des Selbſtgefühls ſelbſt in dem Uebergang

von der Rede von ſich in der dritten Perſon zu der, in welcher ſie Ich von ſich ſagen, haben wir keinen Grund anzunehmen.

Im Zuſammenleben des Kindes mit andern verſchmilzt das Bewußtſein ſeiner ſelbſt mit dem Bewußtſein der andern, welches urſprünglich auf dem gewöhnlichen Wege der Sinnesthätigkeit entſteht, zu einer ſo feſten Verbindung, daß das eine ſich von dem andern nicht mehr trennen läßt, und mit der Vorſtellung der andern verknüpft ſich die Vorſtellung ſeiner ſelbſt, worin, wie geſagt, das Ich erſt zu ſeiner vollen Entwicklung kommt, in der vielfachen, ſtetig fortdauernden Förderung, mitunter auch Hemmung der eigenen Willkür durch dieſelben, wobei denn der Entwicklungstrieb des Selbſtbewußtſeins ſich auch in dem Streben kund giebt, auf die andern zurückzuwirken, ihnen zu dienen, und wohl auch ſie zu meiſtern, um darin ſich ſelbſt in andern gegenſtändlich zu werden. Die pſychiſche Entwicklung des Kindes, die Entwicklung der Function des Bewußtſeins iſt daher, dürfen wir ſagen, durchgängig durch die menſchliche Gemeinſchaft beſtimmt; ſeine Sinne, welche die Organe des Bewußtſeins ſind, müßten verkümmern, wenn ſie nicht an der menſchlichen Geſtalt, der menſchlichen Stimme ihr adäquates Object finden würden; ſeine Fähigkeit, Vorſtellungen feſtzuhalten und zu reproduciren, ſtellt ſich weſentlich in der Aneignung der Sprache dar, und iſt durch dieſe weſentlich bedingt und gebunden; ſein Selbſtbewußtſein iſt unmittelbar nur in der Gemeinſchaft mit andern möglich: nur in dieſem Boden wächst und gedeiht die Seele des Kindes. Was aber die Form ſeines Bewußtſeins gegenüber von der ſpäter ſich entwickelnden charakteriſirt, das iſt das gänzliche Aufgehen in den Moment der Gegenwart, wornach es ſich mit völliger Unbefangenheit eben nur den gerade entſtehenden Impulſen hingiebt, ich möchte ſagen, die Zweckloſigkeit ſeines Lebens. Die unmittelbare Empfindung iſt es, von der es beſtimmt wird; es iſt in ihm noch kein Bruch eingetreten zwiſchen einem conſtanten Inhalt des Bewußtſeins und den immer erſt entſtehenden Eindrücken, welche für es faſt immer den ganzen Reiz und die ganze Friſche neuer Eindrücke haben; es hat nicht die Vorſtellung von Aufgaben, von Zwecken, die über den Moment hinausreichen, welche die gegenwärtigen Impulſe ſich unterordnen. Wenn dem Kinde ſolche Aufgaben gegeben, wenn ihm Zwecke vorgeſchrieben werden, ſo wird es in eine weſentlich höhere Stufe erhoben, die eigentliche Erziehung beginnt, damit es allmählich lerne ſich ſelbſt Zwecke zu ſetzen, durch dieſe die unmittelbar entſtehenden Antriebe zu beherrſchen, und den veränderlichen Inhalt des Bewußtſeins, in welchen die Seele des Kindes aufgeht, einem conſtanten Inhalt unterzuordnen. **Reiff.**

Bezirksſchule, ſ. Schulbezirk.

Bezirksſchulinſpectorat, ſ. Schulregiment.

Bibel, nach dem griechiſchen biblia, d. h. die Bücher, die Sammlung derjenigen Schriften des alten und neuen Bundes, welche nach dem von Anfang überlieferten Zeugniſſe der Kirche als unbedingt reine und muſtergültige Darſtellung der ſeligmachenden Wahrheit anzuſehen ſind, ſeit Chryſoſtomus mit dieſem Sammelnamen genannt, bei den Katholiken die altteſtamentlichen Apokryphen mit ein-, bei den Reformirten letztere ſchlechthin ausſchließend, nach lutheriſcher Weiſe von dieſen als einer nützlichen Zugabe begleitet; nach katholiſcher Lehre nur das erſte Glied der Tradition und daher nur durch letztere überhaupt und durch die Auslegung des unfehlbaren Geſammtlehramtes in der Kirche wahrhaft verſtändlich, nach evangeliſcher Anſchauung über alle Tradition erhaben und dieſer als Richterin gegenüberſtehend, in allen weſentlichen Puncten klar an ſich ſelbſt und wie die Sonne nur in ihrem eigenen Lichte zu erkennen. — Wenn das Gedeihen der pädagogiſchen Thätigkeit einestheils weſentlich davon abhängt, daß der Erzieher und Lehrer den Menſchen als den Gegenſtand ſeines Wirkens nach ſeiner ewigen Seite erkannt hat: ſo iſt es anderntheils von keinem geringeren Belange, daß er die Mittel der Erziehung und Bildung einer menſchlichen Perſönlichkeit vom rechten Standpuncte aus überſchaut und im Stand iſt, alles was zur Förderung ſeines Zweckes dienen kann und alles in der rechten Ordnung zu gebrauchen. Dieſen Standpunct findet

er einzig und allein in der Bibel. Für den in göttlichen Dingen unterrichteteren Chriſten geht dies ſchon aus dem geheimnisvollen Zuſammenhange hervor, in welchem die h. Schrift mit dem Weſen Gottes ſelber ſteht. Durch das Wort Gottes, d. h. durch die ewige perſönliche Offenbarung Gottes, iſt die Welt geſchaffen, wird ſie fortwährend erhalten und getragen. Durch die lebendige und weſentliche Vereinigung deſſelben mit der menſchlichen Natur iſt dieſe ſelbſt erlöst und erneuert worden. Aus der perſönlichen Lebensmittheilung aber, durch welche dieſes menſchgewordene göttliche Wort ſich ſelbſt wieder in den von ihm zuerſt ergriffenen und umgewandelten Menſchen offenbarte, iſt jene Geſammtheit von Wahrheitszeugniſſen entſtanden, deren erſte, reine und vollkommene, ſchlechthin muſterhafte Darſtellung, die heilige Schrift gleichfalls mit dem Namen des Wortes Gottes bezeichnet und über alle anderen Offenbarungen des Geiſtes, auch des göttlichen (z. B. in der Natur), hervorgehoben wird. Die Schrift iſt daher im eigentlichſten Sinne ein Theil der perſönlichen Lebensoffenbarungen Gottes und ſteht mit jenem ewigen Worte, durch welches die Schöpfung und Erlöſung der Welt geſchah, in einem untrennbaren Zuſammenhange, wie man denn auch ſagen kann, daß das geiſtige Leben der neuen Creatur (2 Cor. 5, 17.) von ihr vornehmlich getragen und fortwährend erneuert wird. Dieſes Verhältnis zu dem geiſtigen Leben der Menſchheit, nach welchem ſie als ein lebendiger Anfang, als ein Urquell erſcheint, iſt zwar nicht ſchlechthin das einzige der Art in der Geſchichte der Menſchheit. Einigermaßen eine ähnliche Stellung nehmen auch z. B. die heil. Bücher nichtchriſtlicher Völker, z. B. der Juden, Chineſen, der Muhamedaner ein, ſofern das ganze religiöſe Daſein dieſer Nationen ſich an dieſelben angeſchloſſen und zum Theil Jahrhunderte hindurch in Geleiſen derſelben erhalten hat. Ebenſo ſind z. B. die Schriften des ſogenannten claſſiſchen Alterthums, der Griechen und Römer, innerhalb eines beſtimmten Kreiſes nicht nur Richtſchnur, ſondern auch Quelle des geiſtigen Lebens für die ſpäteren Geſchlechter geworden und werden es wohl für die ganze jetzige Weltentwicklung bleiben. Aber zum Theil ſind dieſe Bücher das, was ſie ſind, nur für die niedrigeren Gebiete des geiſtigen Lebens, wie denn z. B. auch ein ungläubiger Philoſoph der neuern Zeit nicht ſo leicht behaupten wird, daß der wahre Begriff von dem göttlichen Weſen (dem „Abſoluten“) durch Zurückgehen auf die Gottesbegriffe der römiſchen und griechiſchen Claſſiker gewonnen werden müße. Zum andern Theile haben ſie neben manchen reineren Begriffen von Gott und Welt auch wieder die verderblichſten Elemente eines ſyſtematiſirten Aberglaubens mit ſich gebracht und nicht nur auf die Sittlichkeit, ſondern auch (z. B. durch das Kaſtenweſen) auf die geiſtige Entwicklung der Völker ſo zerſtörend eingewirkt, daß ſie eher als ein Gegenbild der Schrift, denn als ein Seitenſtück derſelben betrachtet werden müßen. Die Bibel allein iſt diejenige Sammlung alter, heiliger und claſſiſcher Schriften, die nicht bloß auf die Gottesbegriffe der Menſchheit und zwar ohne Unterſchied der Nationalität, eine durchaus befreiende, belebende und veredelnde Wirkung ausgeübt, ſondern auch jedem anderweltigen Bildungselemente des Geiſtes zum Anhalt und Mittelpuncte gedient hat. Dieſes Verhältnis zeigt ſich am auffallendſten in der Thatſache, daß dieſelben Völker, auf deren Geiſteserzeugniſſen die ſchöne menſchliche Bildung der heutigen Zeit ruht, aus dem Zerfall ihres eigenen geiſtigen, ſittlichen und religiöſen Lebens nicht durch ihre nationale Literatur, ſondern durch die h. Schrift errettet, in eine völlig neue Bahn der Geiſtesthätigkeit gebracht und zu einer bisher in der Welt beiſpielloſen Höhe des Einfluſſes auf andere Nationen erhoben worden ſind.*) Von da an knüpft ſich die ganze Weltgeſchichte an die Ideen, welche der h. Schrift entnommen, und durch die Kirche nur weiter gebildet zum Gegenſtande der Miſſionspredigt gemacht wurden. Die Geſchichte

*) Wir denken hiebei auch an die welthiſtoriſche Bedeutung der urſprünglich in der griechiſchen Nationalität wurzelnden, ihrer völligen Erweckung noch harrenden griechiſchen Kirche und an die in dem chriſtlichen Griechenthum ſichtbaren Keime künftiger weltgeſchichtlicher Größe.

der Kirche weist es nach, daß auch diejenigen Wissenschaften, die in späterer Zeit aus der Verbindung mit der Schrift ganz herausgetreten sind, wie z. B. die Rechtswissenschaft und Arzneikunde, zuerst mit Hülfe der Schrift ihre neuen, der christlichen Civilisation entsprechenden Wege gehen lernten. Die Wiedererweckung der classischen Studien im Mittelalter ist durch die Kreuzzüge vermittelt; diese selbst aber sind nur eine Wirkung des neu auflebenden Interesses an den Hauptthatsachen der biblischen Geschichte. Die großen Bewegungen, durch welche die Reformation vorbereitet wurde, wie diese selbst, sind urkundlich durch nichts anderes als durch das Studium der Schrift entstanden, und diese ist somit auch die Ursache davon, daß nun die germanischen Völkerschaften, Deutschland insbesondere, einen geistigen Einfluß auf die Cultur der Welt auszuüben anfiengen, der nur in dem seinesgleichen hat, was man zuvor in der Geschichte der römischen Nation beobachtet hatte. Ueberdies hat sie in gewisser Hinsicht die Stelle selbst der humanistischen Bildungsquellen vertreten. Sie ist seit den Zeiten der Reformation durch die Lutherübersetzung die Sprachbildnerin des deutschen Volkes geworden und beweist sich als solche noch heutiges Tages in dem Grade, daß selbst Männer wie Goethe bekannten, aus ihr ihre beste Kenntnis der deutschen Sprache geschöpft zu haben. Ebenso gilt in England und Frankreich die reformatorische Schriftübersetzung als die kräftige Wurzel der neueren Sprachentwicklung dieser Völker. Die hohe Blüte des Gewerbsfleißes, des Handels, sowie die Menge ausgezeichneter und höchst folgenreicher Erfindungen auf dem Gebiete der angewandten Naturwissenschaften, welche unter den protestantischen Nationen mehr als anderswo zu Tage gekommen sind, zeugen von der ungemeinen Kraft geistiger Belebung und Veredlung, welche in dem Worte Gottes enthalten ist. Unbefangenen Beobachtern der menschlichen Natur fällt die seltene geistige Empfänglichkeit und Denkfähigkeit auf, durch welche sich fleißige Bibelleser der niederen Stände nicht nur über ihre Standesgenossen, sondern sogar über die allgemeine Bildungsstufe höherer Stände erheben und bei welcher sie durch die Ursprünglichkeit ihrer Gedanken die Geistesstufe gebildeter Philosophen erreichen, während sie nach Klarheit und praktischer Tiefe dieselbe noch überragen.

Zu dieser Geschichte, welche die biblische Literatur hinter sich hat, kommt, daß überhaupt alle diejenigen *Kennzeichen*, die man sonst von einem *ausgezeichneten schriftstellerischen Producte* erwartet, auf die Schrift in ausgedehntestem Maße Anwendung finden. Ihre Ausbreitung nimmt mit jeder Periode der Geschichte zu und der Bedarf berechnet sich jährlich nach Millionen von Exemplaren — so daß sie schon in *gewerblicher* Beziehung eine merkwürdige Erscheinung heißen muß. In alle Sprachen der Welt findet sie Eingang, und gerade in gegenwärtiger Zeit ist sie die einzige Ursache von der geistigen Erweckung unzähliger, bisher unbekannter Sprachen, — für die *Philologie* ein ganz außerordentliches Moment, zumal da sich daran zugleich der großartige Gedanke geknüpft hat, ein *für alle Nationen gemeinsames Alphabet* zu erfinden.

Zieht man ferner ihren *Inhalt* und die *Art ihrer Darstellung* in näheren Betracht, abgesehen von dem besondern Zwecke, dem sie dient, so ist sie auch in dieser Hinsicht einzig in ihrer Art. Der erhabene Geist des mosaischen Gesetzes fand seine Bewunderer unter den heidnischen Griechen und Römern; Philosophen wie Rousseau gestanden, daß die Majestät der Schrift sie in Staunen versetze. Nicht wenige der größten Forscher im Gebiete des Geistes und der Natur, ein Cuvier, Newton, Bonnet, Boerhave, Leibnitz, beugten sich vor den unermeßlichen Schätzen philosophischer und naturwissenschaftlicher Gedanken, die in ihr liegen. Bernoulli, einer der größten Mathematiker, bereute am Ende seines Lebens, daß er so viele Zeit den Wissenschaften und so wenig Stunden der Religion gewidmet hatte, und gab seinen Zuhörern den Rath, sich an das Wort Gottes zu halten. Albrecht von Haller, sein großer Schüler, ein Mann, der viele Tausende von Büchern gelesen hatte und die gegen das Evangelium gerichteten Schriften beinahe alle aus eigenem Studium kannte, giebt diesen

das Zeugnis, daß sie nicht einmal die Worte der Schrift in ihrer äußeren Bedeutung gefaßt, noch auch Kenntnis der Natur genug besessen, um über ihren Inhalt ein Urtheil zu fällen (Briefe über die Offenbarung, neu herausgeg. v. Auberlen, 1858. S. 19 ff.). Humboldt (Kosmos, Bd. 2, S. 44 ff.) bewundert die erhabene Darstellung des Kosmos im 104. Psalm und das Buch Hiob, besonders die tiefgreifenden, noch jetzt ungelösten physikalischen Fragen des 37. Capitels. Goethe findet im Buche Ruth „das Lieblichste, was uns episch und idyllisch überliefert worden ist" (im westöstl. Divan; s. Humboldt a. a. O.).

Alle solche Betrachtungen der Schrift vom menschlichen Standpuncte aus sind freilich nicht hinreichend, ihre wahre Bedeutung für die Menschheit ins Licht zu setzen, da sie, wie Johannes v. Müller von den Psalmen sagt (Allgem. Geschichten, I. S. 447), „weniger zur Lust, weniger für Witz, als aus Herzensdrang oder in hoher Begeisterung, und nicht sowohl für müßige Kenner, als für das Bedürfnis vielversuchter Männer geschrieben ist." Auch dem ernsten Bewunderer und Forscher entzieht sich das Innerste ihrer Offenbarungen, wenn ihm der Schlüssel dazu fehlt, der lediglich in dem Drange eines angefochtenen Gewissens und in dem lebendig gewordenen Bedürfnisse nach der persönlichen, erlösenden und heiligenden Gemeinschaft mit Gott zu finden und von der geistigen Höhe, die ein Mensch einnimmt, schlechthin unabhängig ist. Die Bibel ist Gottes Wort als die unbedingt vollkommene und ausreichende Mittheilung des göttlichen Geistes an den Menschengeist in Geschichte und Lehre. Sie ist die Geschichte Gottes und der Welt von Anfang an bis zu Ende in bewundernswerther Kürze, Einfalt, Kraft und Klarheit dargestellt, allseitig genug, um jeder Thätigkeit, die zum Wesen des Geistes gehört, der Wissenschaft von Gott, von der Welt, von der Menschheit, von den Sitten und Rechten der letzteren, wie auch der Kunst (zunächst in ihrer höchsten Sphäre, der Poesie) einen lebendigen Anstoß zu geben, und weit genug, um jeder wahrheitsgemäßen Forschung noch Raum zu freier Bewegung zu lassen. Ihr Grundgedanke: das vollendete Reich Gottes auf Erden, bezeichnet das höchste und umfassendste Ziel des menschlichen Strebens in Staat und Kirche. Ihre Lehren von dem unbedingten Werthe des einzelnen Menschen, von der ursprünglichen Vollkommenheit desselben, von dem Verluste dieser Vollkommenheit durch die Sünde, von der Fähigkeit der menschlichen Natur zur Wiederherstellung in den ehemaligen Stand, von der Erscheinung einer schlechthin vollkommenen (idealen) menschlichen Persönlichkeit in Jesu von Nazareth, und der in ihm bereits principiell vollzogenen Einigung Gottes mit der Menschheit, von der Aufhebung des Zwiespaltes zwischen der Menschheit und Gott durch das stellvertretende Leiden des Gottmenschen, von dem Beginne einer neuen, geistig-leiblichen Weltschöpfung, deren Anfangspunct seine Auferstehung war, von dem vertrauensvollen, selbstthätigen Anschlusse an diese ideale Persönlichkeit, in welchem die Bedingung der gleichen Idealität für alle Menschen liegt, ihre Aussprüche über Wissen und Gewissen, Zucht und Strafe, Lehre und Leben, enthalten ebensosehr die Grundlinien der göttlichen Erziehungsthätigkeit in Hinsicht der ganzen Menschheit, wie sie zugleich das wesentlichste Mittel sind, durch welche dieselbe bisher ausgeübt wurde und ferner wird ausgeübt werden. Ihre Weissagungen endlich von dem Ziele aller jener göttlichen Einwirkungen, der Herstellung eines die ganze Welt umfassenden vollkommenen Friedensreiches entsprechen so sehr den tiefsten Bedürfnissen der menschlichen Natur, daß gerade die der h. Schrift feindseligsten Umwälzungen in dem Leben der christlichen Völker diesen Gedanken, obwohl in verzerrter Gestalt, am meisten hervorgekehrt haben.

Aus alle dem erhellt nun die absolute Wichtigkeit der Bibel für die Pädagogik. Was das Hauptbildungs- und Erziehungsmittel des gesammten Menschengeschlechtes ist, das muß offenbar diese Stelle auch bei den einzelnen Menschen behaupten. Die Bibel wird hier in derselben Weise theils die

unmittelbare, theils die mittelbare Quelle ſein müßen, aus welcher die lebendigen Kräfte zur geiſtigleiblichen Erneuerung der Perſönlichkeit geſchöpft werden. Indem der chriſtliche Pädagog ſich das Ziel ſteckt, dem Geiſte Gottes in der Befreiung des Menſchengeiſtes von den Banden der Unwiſſenheit und Sünde als berufener Mitarbeiter zu dienen, an dem Kinde zur Herſtellung der idealen Menſchheit nach dem Muſter der Perſönlichkeit Chriſti mitzuwirken und daſſelbe zu dieſem Zwecke in die unmittelbare Verbindung mit Chriſto ſelbſt zu bringen: wird er es vor Allem darauf anlegen, das Kind mit der Bibel als dem Urquell des lauteren und untrüglichen göttlichen Wortes bekannt zu machen und ihm den ſelbſtändigen Gebrauch derſelben je eher je lieber möglich zu machen. Er wird das Kind daran gewöhnen, die h. Schrift, noch ehe es dieſelbe zu eigener Belehrung in die Hand nehmen kann, als Wort Gottes im beſonderen Sinne zu verehren. Zu dieſen Zwecken eignet ſich vor allem andern die lebendige Mittheilung ausgewählter bibliſcher Geſchichten des Alten wie des Neuen Teſtaments, vornehmlich der Lebensgeſchichte Jeſu, und ſeiner Kindheitsgeſchichte wieder insbeſondere, weil dieſe Abſchnitte der h. Schrift durch ihre hohe, im ſchönſten und vollſten Sinne kindliche Darſtellung erfahrungsmäßig einen Reiz auf Gemüth und Geiſt und namentlich auch auf die Einbildungskraft des Kindes ausüben, wie durchaus kein anderes geſchichtliches oder dichteriſches Product. Ihre einfachen, kurzen Sitten- und Sinnſprüche ſind der kindlichen Faſſungskraft, ſowohl was das Gedächtnis als was den Verſtand betrifft, in hohem Grade angemeſſen, und bilden die gediegene Grundlage der künftigen höheren Erkenntnis. Daher muß ihm ſowohl das, was ihm in göttlichen Dingen als Wahrheit und Thatſache mitgetheilt wird, als auch die ſittliche Vorſchrift, Ermunterung, Ermahnung, Rüge, durch welche ſein Thun und Laſſen geregelt werden ſoll, bei jeder ſchicklichen Gelegenheit unter ausdrücklicher Berufung auf die h. Schrift gegeben werden, um die Ehrfurcht vor derſelben möglichſt frühe in das Herz zu pflanzen und das Verlangen nach eigener Bekanntſchaft mit ihr rege zu machen. Das mit dem täglichen Hausgottesdienſte verbundene Bibelleſen wird ihm zugleich von der zarten Kindheit an den Eindruck von der Unentbehrlichkeit der Bibel für das tägliche Leben beibringen, und wenn manche Bibelabſchnitte im Einzelnen auch wenig darbieten ſollten, was das Kind für ſein Verſtändnis ſich zurecht machen kann, ſo wird dafür die erbauliche Wirkung ſolcher Bibelſtücke, deren Inhalt ihm bereits durch Erzählungen bekannt geworden iſt, oder in denen es die ihm lieb gewordenen Sprüche und Gebete wieder findet, eine um ſo lebendigere ſein. Bei dem Uebergange aus der bloß häuslichen Erziehung in die Schule iſt derſelbe Weg von dem Lehrer einzuhalten. Iſt auch für die erſten Schuljahre an einen Gebrauch der Bibel als Unterrichtsbuch noch nicht zu denken, ſo wird doch dieſelbe von dem Augenblick an, wo das Kind zuſammenhängende Sätze zu leſen und einigermaßen zu faſſen im Stande iſt, einen täglichen, wenn auch mitunter nur kürzeren Unterrichtsgegenſtand abgeben. Den Auszügen aus der bibliſchen Geſchichte wird in den Mittel- und Oberclaſſen der Volksſchule das Leſen zuerſt des N. Teſtamentes, dann auch des Alten folgen, mit unbefangener und offener Uebergehung der wenigen Abſchnitte, welche der unverhüllten Erzählung geſchlechtlicher Dinge wegen nicht für das öffentliche Leſen geeignet erſcheinen, und deren ungefährer Inhalt in allgemeinen Ausdrücken angegeben werden kann, um den Zuſammenhang feſtzuhalten, wie das ja auch bei Geſchlechtsregiſtern, geographiſchen Verzeichniſſen u. ſ. w. geſchieht. Dem Reize lüſterner Neugierde, das überſchlagene Capitel insgeheim nur deſto gewiſſer zu leſen, iſt einfach durch die Weckung heiliger Scheu vor der Bibel überhaupt und durch den Ernſt zu begegnen, mit welchem der Lehrer auch ſonſt bei ſchicklicher Gelegenheit vor dem Misbrauche des göttlichen Wortes zu Scherz und Luſt warnt, im Uebrigen alle beſondere auffallende Strenge eines Leſeverbotes zu vermeiden, und die Hauptſache dem Gewiſſen des Kindes, ſamt der Zucht des Geiſtes Gottes zu überlaſſen. Mit dem täglichen Leſen der h. Schrift in den Oberclaſſen ſind ganz

kurze zum Verständnis dienende Erläuterungen zu verbinden. Ausführlichere Erläuterungen sind Gegenstand des Religionsunterrichtes durch den Geistlichen und der gottesdienstlichen Bibelstunden.

Die Hauptaufgabe der Volksschule ist: vollständige äußere Bekanntschaft mit der Schrift bis zum Austritt aus der Schule, erworben durch öfteres Durchlesen derselben von Anfang bis zu Ende und durch wiederkehrende Uebungen im Aufschlagen von Bibelstellen und Bekanntschaft mit dem Gange und Zusammenhange des Reiches Gottes durch die ganze Schrift hindurch, näheres Verständnis der einzelnen Hauptthatsachen und Lehren, und eine solche innere Gewöhnung an den Gebrauch der Schrift, daß das Kind gleichsam unwillkürlich sein Denken wie sein Handeln nach dem Maße der Schrift beurtheilt. Dem Eindringen in den Geist der h. Schrift leistet das Auswendiglernen ganzer Psalmen und sonst ausgewählter Bibelabschnitte einen nicht zu verkennenden Vorschub. Fleißiges Vergleichen verschiedenlautender, in ihrem Grundgedanken doch übereinstimmender Aussprüche der Schrift über einen und denselben Gegenstand wird die Kinder frühe darauf hinleiten, die Schrift in ihrer außerordentlichen Vielseitigkeit zu erkennen und der einseitigen Benützung einzelner Schriftausdrücke für gewisse Parteirichtungen sich zu entschlagen. Gesunde Bibelcommentare, wie die bekannten von Gerlach, Lisko, die Calwer Hausbibel, und Ausführungen einzelner Stücke, wie die trefflichen Bibelstunden von Besser, für eine umsichtige Behandlung dieses wichtigsten aller Lehrgegenstände unentbehrlich, werden dem Vortrage des Lehrers den rechten Gedankeninhalt verleihen, da kein Christ so voll des Geistes und der Erkenntnis ist, daß er bei der Durcharbeitung der h. Schrift der Vorarbeiten anderer bewährter und gelehrter Bibelforscher entbehren könnte. Als ein nicht zu verachtendes Hülfsmittel, zumal für das Haus und die Kleinkinderschule, mögen endlich noch gute biblische Bilder genannt werden, wie sie die neueste Zeit theils in, theils neben der Bibelausgabe zu Tage gefördert hat und gegen welche nur ein abstracter Rationalismus aus Unkenntnis des pädagogischen Werthes bildlicher Anschauungen Verwahrung einlegen kann.

Was von pädagogischer Aufgabe hinsichtlich der Bibel jenseits der Volksschule liegt, das kann im Wesentlichen nur eine Vertiefung und Erweiterung der bisherigen Aufgabe sein. Die Hauptgesichtspuncte bleiben sich jederzeit gleich. Auch in höheren Bildungsanstalten, Schulseminarien, höheren Bürgerschulen, Lyceen und Gymnasien, theologischen Seminarien muß die Bibel die unmittelbare Grundlage des Religionsunterrichts bleiben und sollte keine Lehrstunde dieser Art in etwas anderem als in zusammenhängendem, vielfach cursorischem Lesen der hl. Schrift oder wenigstens ihrer Hauptstücke bestehen. Das Herausnehmen einzelner Bücher der hl. Schrift, sei es in deutscher Uebersetzung oder in den Ursprachen, und die ausführliche (statarische) Erklärung derselben ist kein Gewinn für die religiöse Bildung der Jugend, wenn nicht für die Auffassung der Schrift im Großen und Ganzen mindestens dieselbe Zeit und Kraft verwendet wird. Das Auswendiglernen einzelner ausgezeichneter Abschnitte gewinnt auf der Altersstufe der heranreifenden Jugend wieder eine viel höhere Bedeutung, als in der Volksschule und wird, wenn es in der Ursprache geschehen kann, zugleich ein philologisches Moment von der größten Bedeutung sein, dessen Wirkung in theologischen Seminarien sich noch um einen weiteren Grad erhöht, wenn der Zögling angeleitet wird, in sachgemäßem, kunstgeübtem Gebrauch der Sprache Stücke zum Zwecke der Erbauung frei vorzutragen. Der Universitätsbildung mag es vorbehalten bleiben, die hl. Schrift als Gegenstand gelehrter Forschungen darzustellen, von der auch eine mit heiligem Sinn und Geiste geübte Textkritik nicht ausgeschlossen bleiben kann. Dagegen ist die Vornahme solcher Untersuchungen in den der Universität vorangehenden Bildungsanstalten als ein entschiedener pädagogischer Fehler zu bezeichnen, da Jünglinge, die noch keinen Ueberblick über die Gesammtaufgabe der Wissenschaft haben, auch noch nicht soviel Freiheit des Geistes besitzen können, um einesthells die Nothwendigkeit solcher Untersuchungen einzu-

ſehen und anderntheils die Unabhängigkeit des Glaubens von den Ergebniſſen einer wahrhaft geiſtlichen Textkritik zu behaupten. Ueberhaupt wird die evangeliſche Pädagogik vor dem Irrwege ſich hüten müſſen, auf welchem ſie ſich im natürlichen Zuſammenhange mit der allgemeinen Verirrung des kirchlichen und chriſtlichen Bewußtſeins ſo lange Zeit hindurch bewegt hat. Sie wird die Bibel nicht ſo einſeitig als Gegenſtand des Unterrichts, ſondern eben ſo ſehr und zu gleicher Zeit als Mittel der Erziehung zu behandeln haben. Das erbauliche Element wird durch alle Stufen der pädagogiſchen Thätigkeit hindurch (die höchſte, die Univerſitätsſtudien nicht ausgeſchloſſen) mit dem didaktiſchen ins Gleichgewicht geſetzt werden müßen. Wir verſtehen aber unter dem erbaulichen Elemente keineswegs bloß die Anregung des Gemüths, die Weckung religiöſer Gefühle. Wir reden von dem Einfluſſe, den ſie auf den Willen, auf das Gewiſſen der Zöglinge, auf ihre Stellung zu Gott, zu ſich ſelbſt, zu andern Menſchen, zur Creatur überhaupt ausüben ſoll; wir verlangen, daß ſie als etwas den ganzen Menſchen nach ſeinen höheren ſowohl als niedern Trieben, als etwas Perſon- und Charakterbildendes und zwar als das erſte und weſentlichſte Mittel in dieſer Hinſicht erkannt werde. Der Lehrer und Erzieher muß es darauf anlegen, das Herz ſeiner Zöglinge für jene blitzartigen Wirkungen empfänglich zu machen, mit welchen das Wort der Schrift bald da bald dort in die Seelen einſchlägt, und durch welche ſie dem inneren Leben jene völlig veränderte Richtung giebt, die man Bekehrung nennt, doch hat er es nicht auf ſolche Wirkungen anzulegen, vielmehr die langſamen und ſtillen Erfolge des Unterrichts im Worte Gottes eben ſo hoch anzuſchlagen, und vor Allem darauf zu ſehen, daß daſſelbe an ihm ſelbſt gewirkt habe, was es an den Kinderſeelen wirken ſoll.

Indem wir ſo die Bibel als das weſentliche Mittel zur Charakterbildung erkannt haben, führt uns dies auf eine andere pädagogiſche Eigenſchaft der hl. Schrift — auf ihren Anſpruch und ihre Fähigkeit, Centrum der geſammten geiſtigen und ſittlichen Bildung zu ſein. — Der natürliche Menſch muß durch das gebildet werden, woraus er geſchaffen iſt, und womit er nach Gottes Ordnung beſtändig in Verkehr und Zuſammenhang ſteht: durch die Natur. Die natürlichen Triebe und Bedürfniſſe des Menſchen gehören zu ſeinem Daſein, zumal dem jetzigen, ſo nothwendig als die geiſtlichen und göttlichen. Nehmen ſie gleich in der Beſtimmung des Menſchen eine ungleich geringere Stellung ein als die letzteren, ſo genießen ſie doch vermöge der Schöpfungsidee eine gewiſſe Eigenthümlichkeit und Selbſtändigkeit neben jenen und werden verwerflich erſt dann, wenn ſie letzteren im Wege ſtehen oder ſich gar an die Stelle derſelben ſetzen wollen. Abgeſehen davon aber ſind ſie ſo zu ſagen eine Welt für ſich, die zwar des Lichtes von oben bedarf und in ihrer Hauptbewegung ſich um jenes obere Centrum dreht, im Uebrigen jedoch auch ihre eigene Achſe hat, um die ſie ſich bewegen muß. Mit andern Worten: die natürlichen Wiſſenſchaften, Künſte und Fertigkeiten, gehören ſie nun mehr dem Geiſtes- und Gemüthsleben oder mehr dem des Leibes an, ſind ein in ſich ſelbſt berechtigtes Bildungsmittel, ein eigenthümlicher, von der Schrift nicht ſchlechthin abhängiger Lehrgegenſtand. Auch in ihnen liegt eine gewiſſe urſprüngliche Kraft der Verſtandes-, Gemüths-, Willens-, überhaupt der Perſonbildung, wie denn Geſchichte und tägliche Erfahrung lehren, daß menſchliche Sittlichkeit, lebendiges Wiſſen, Kraft und Adel, Reichthum und Feinheit der Empfindung in menſchlichen Dingen keineswegs bloß durch das Wort Gottes und ein lebendiges Chriſtenthum hervorgebracht werden, ſondern bis auf einen gewiſſen Grad auch ſelbſtändig ohne dieſes erſcheinen. Der Unterricht in den allgemeinen Elementarkenntniſſen, Leſen, Schreiben, Rechnen, Singen, ſowie der in Realien u. ſ. f. kann nicht ſchlechthin an Gottes Wort gebunden ſein. Die Bibel kann weder Rechen-, noch Sing-, noch Leſebuch ſein, ſie kann nicht den ausſchließlichen Stoff für Dictirtſchreiben und andere ſchriftliche Sprachübungen abgeben; ſie iſt kein Handbuch der Geographie und der Geſchichte, die heilige ausgenommen. Der Gebrauch eines beſonderen

Leſebuches, welches in den Oberclaſſen der Volksſchule nur die Stelle der in den niedern gebrauchten Fibel einnimmt, und zugleich als Unterrichtsmittel in Realien dient, iſt daher an ſich ſo wenig zu verwerfen, als die Anwendung eines beſondern Rechenbuches oder beſonderer Schreibvorlagen. Es iſt vielmehr ein Unterrichtsmittel dieſer Art in Folge der geſteigerten Bildungsbedürfniſſe dringendes Erfordernis. Nur daß durch ein ſolches Lehrmittel die Bibel als tägliches Erbauungsmittel der Schule nicht verkürzt und der außerbibliſche Lehrſtoff nicht in einer Weiſe vermehrt werden darf, durch welche der Unterricht in dem reellſten Stoffe, den es giebt, dem göttlichen Worte mit ſeiner Fülle von Gottes-, Welt-, Natur- und Menſchenkenntnis, zurückgedrängt wird — eine Klage, die wir gegen neuere Leſebücher, wie z. B. das württembergiſche, entſchieden erheben müßen. — Denn bei aller Anerkennung der bedingten Selbſtändigkeit dieſer Bildungselemente iſt es doch unläugbar, nicht nur, daß alle dieſe Erſcheinungen des natürlichen Lebens, wenn ſie mit der Schrift in Berührung gebracht werden, in einen ungleich vollkommeneren Gang ihrer Entfaltung eintreten, und aus ihrem häufigen ſtückweiſen Auftreten in eine regelmäßige Verbindung miteinander übergehen, ſondern auch, daß wo jene Berührung ſchon einmal ſtattgefunden hat und wieder gelockert oder gelöst wird, die natürliche Entwicklung ein weit ſchlechteres Ergebnis liefert, als irgend je zuvor. Hieraus ergiebt ſich für die Bibel eine doppelte Stellung inmitten der übrigen Unterrichts- und Erziehungsmittel. Nach der einen Seite hin giebt ſie ihnen das Maß und Ziel und ſo zu ſagen Tempo und Takt ihrer Bewegungen an. Sie regt das Streben nach Ausbildung der natürlichen Kräfte an, indem ſie die allſeitigen Bedürfniſſe und Fähigkeiten der menſchlichen Natur erkennen lehrt, und die Aufſuchung der Mittel zu ihrer Befriedigung als Gewiſſensſache erſcheinen läßt, wie denn z. B. die Leibesübung in nichts einen ſo feſten Anhalt und eine ſo ſtarke Triebfeder finden wird, wie in der aus der Schrift geſchöpften Ueberzeugung, daß der Leib, als ein Meiſterſtück der künſtleriſchen Schöpferhand Gottes, auch die ſyſtematiſche Ausbildung zur Idee ſeiner Vollkommenheit verdiene und fordere, und daß er mit auf dieſem Wege ein Tempel des hl. Geiſtes werden müße. Sodann ſetzt ſie allen Beſtrebungen dieſer Art wiederum ihre rechte Schranke, indem ſie das Hervorheben der Leibeskraft auf Koſten des geiſtigen Lebens, oder das Betonen einer niedern Geiſtesthätigkeit, wie z. B. der mathematiſchen, der formal ſprachlichen auf Koſten der höheren und höchſten als eine Verkehrung des natürlichen Verhältniſſes zwiſchen Leib, Seele und Geiſt erkennen lehrt. In allen dieſen Stücken erweist ſich die Bibel als Centrum der Bildung nicht ſowohl dadurch, daß ſie den Stoff herbeiſchafft und deſſen Geſetze beſtimmt, als vielmehr dadurch, daß ſie alle Lebenskräfte aufſchließt, in Bewegung ſetzt und ihre Thätigkeit im richtigen Verhältniſſe zu einander erhält. Dieſe herrſchende Stellung einzunehmen eignet ſich kein anderes Bildungsmittel. Die Pädagogik aller chriſtlichen Jahrhunderte hat ihre wirklich lebensfähigen und fruchttragenden Schößlinge nur unter dieſem Einfluſſe getrieben. Auch da, wo ſie eher in Gegenſatz und Feindſchaft gegen das Wort Gottes getreten iſt, hat ſie ohne ihr Wiſſen von der Schrift gelebt. Weder Rouſſeau's Menſchenrechte, noch der Philanthropismus des vorigen Jahrhunderts können ihre Grundgedanken auf eine andere letzte Quelle zurückleiten. Immer hat die Pädagogik entweder ſolche Zwecke verfolgt, welche erſt durch die hl. Schrift hervorgezogen und von der ungläubigen Zeitrichtung in ihrer vermeintlichen Selbſtändigkeit und Urſprünglichkeit nur einſeitig ins Auge gefaßt wurden, oder ſie hat, wie z. B. in einzelnen Aeußerungen Rouſſeau's, mit einer Auflöſung aller Geſetze der Menſchlichkeit geendigt und ſich ſelbſt vernichtet. Wenn dieſer Selbſtauflöſungsproceß nicht ſo raſch von ſtatten geht, als es dem Principe nach erwartet werden ſollte, ſo liegt die Urſache allein darin, daß vermöge des Zuſammenhangs mit dem allgemeinen, von den bibliſchen Ideen ſeit Jahrhunderten durchdrungenen und wenn nicht innerlich, ſo doch äußerlich beherrſchten Volksleben, immer wieder Zuflüße lebendigerer Art von allen Seiten hereindringen und auf die Maſſe

innerlich fauler Gedanken wie ein conſervirendes Mittel für längere Zeit einwirken. Die größere Scheidung aber, welche im Laufe der Zeiten zwiſchen Wahrheit und Irrthum eintritt, muß dieſes Verhältnis auch in entſchiedenerer Weiſe an den Tag bringen. Die bibliſchen Ideen wirken in ſolcher Umgebung andererſeits wieder zerſetzend, ſie beſchleunigen ſpäter den Zerſetzungsproceß, den ſie anfangs noch aufgehalten hatten und reinigen damit den Weg für eine neue Entwicklungsperiode des Reiches Gottes. *)

K. Lechler.

Bibelleſen. Bibellectionen. Unter Bibellectionen verſtehen wir, zum Unterſchiede von der katechetiſchen Beſprechung einzelner Bibelſtellen und von der Mittheilung bibliſcher Geſchichten durch mündliche Erzählung oder nach Anleitung eines beſondern ſogen. bibliſchen Hiſtorienbuchs, diejenigen Schulſtunden, in welchen die Bibel (oder größere Abſchnitte derſelben) geleſen und, ſoweit es zum Verſtändnis des Leſeſtückes erforderlich iſt, erklärt wird.

I. Geſchichtliches. In der Volksſchule, auf welche ſich das Nachfolgende zunächſt beziehen ſoll, iſt das Bibelleſen ein weſentlicher Theil des Unterrichts erſt ſeit der Reformation geworden. Das chriſtliche Alterthum benutzte zwar die Bibel beim Unterrichte der Kinder in der Religion, aber dieſer ſelbſt blieb, in engſter Verbindung mit der Zucht, dem elterlichen Hauſe überlaſſen. Als im Mittelalter der öffentliche Schulunterricht ſich auch auf die Religion zu erſtrecken anfieng, war dem Gebrauche der heil. Schrift bei demſelben nicht bloß die Seltenheit der Bibeln nnd der Mangel an einer volksthümlichen Bibelüberſetzung, ſondern auch, wenigſtens in der abendländiſchen Kirche, die hier frühzeitig durch päbſtliche Decrete und Synodenbeſchlüſſe ſanctionirte Anſicht hinderlich, daß die Bibel ein Buch für Prieſter, nicht für Laien ſei, und daß man letztere vom Gebrauche derſelben eher zurückhalten als in der Schule ſchon dazu anleiten müſſe. Nur die akatholiſchen Secten, z. B. die Waldenſer, wendeten ſich mit Vorliebe der heil. Schrift zu, und bei ihnen bildete auch das Bibelleſen einen Theil des Jugendunterrichts. Die morgenländiſche Kirche hat den Laien die Bibel zwar niemals eigentlich entzogen, doch für die Schule von ihr im allgemeinen keinen erheblichen Gebrauch gemacht. Erſt in neuerer Zeit iſt in die Elementarſchulen Griechenlands die Bibel in der neugriechiſchen Ueberſetzung als Leſebuch eingeführt worden. Abgeſehen von dieſen vereinzelten Erſcheinungen ſind es die proteſtantiſchen Schulen, in welchen das Bibelleſen einen Haupttheil des Unterrichts ausmacht, ja lange Zeit der Mittelpunct desſelben geweſen iſt, während die römiſch-katholiſche Kirche noch immer fortfährt, für die Laien und ſomit auch für die Volksſchule den Gebrauch der heil. Schrift möglichſt zu beſchränken.

Luther hatte dem deutſchen Volke die Bibel gleichſam neu geſchenkt, ſie war das Palladium der evangeliſchen Kirche geworden, die Waffe, mit der man gegen die Irrlehren des Pabſtthums ſtritt und ſiegreich das Feld behauptete. Schon dadurch hatte ſie in den Augen der Proteſtanten einen außerordentlichen Werth erhalten. Dazu kam, daß im Reformationszeitalter alle andern Intereſſen von dem religiöſen weit überwogen wurden, und daß die Bibel, indem ſie das religiöſe Bedürfnis befriedigte, wirklich alles bot, was die Zeit brauchte und ſuchte. Es gab in der That auch kaum ein anderes Buch, das, abgeſehen von den gelehrten Studien, von der Bibel hätte abziehen können. Die Bibel wurde das allgemeine, ja für die meiſten nächſt dem Geſangbuche das einzige Buch für Haus und Kirche, mit dem man täglich verkehrte und in das man ſich ganz hineinlebte. Daß unter ſolchen Umſtänden auch die Schule ſich ganz der Bibel zuwendete, war natürlich. Die Mahnung Luthers (an den Adel deutſcher Nation): „vor allen Dingen ſollte in den hohen und niedern Schulen die fürnehmſte und gemeinſte Lection ſein die heil. Schrift“ fand bei den Lehrern wie bei

*) Weitere Ausführungen, theilweiſe auch Modificationen dieſes Artikels enthalten die drei folgenden, ferner die Art. Bildung, Religionsunterricht, Leſebuch. D. Red.

den Eltern aller Stände die vollste Zustimmung und brauchte durch gesetzliche Vorschriften, dergleichen übrigens bald erschienen, nicht erst eingeschärft zu werden. In der Volksschule ward das Bibellesen Ziel und Centrum des gesammten Unterrichts; man lehrte die Kinder lesen, um ihnen die heil. Schrift zugänglich zu machen, an die Bibellectionen schloß sich der ganze Religionsunterricht, in ihnen wurde alles beigebracht, was aus der heiligen und profanen Geschichte, aus der Länder- und Völkerkunde überhaupt der Schuljugend damals geboten wurde. — Diese Sitte hat sich geraume Zeit ziemlich ungeschwächt erhalten und hier und da mag sie noch bestehen. Im allgemeinen ist indeß seit dem 17. Jahrhundert und mehr noch seit der Mitte des 18. Jahrhunderts der Gebrauch der Bibel auch in der protestantischen Schule in Abnahme gekommen, namentlich hat das Bibellesen einen Theil der ihm eingeräumten Zeit an andere Disciplinen abtreten müßen, sich selbst aber diesen gegenüber nicht mehr in der prädominirenden Stellung wie früher behaupten können. Die confessionellen Zwiste, welche nach Ablauf der eigentlichen Reformationsperiode die evangelische Kirche bewegten, hatten die Folge, daß man auch in der Schule den Kindern die Religion lieber in bestimmt formulirten Sätzen vortrug, als sie dieselben aus der Schrift schöpfen lehrte, oder daß man einzelne Bibelsprüche, ganz für sich abgelöst von dem reichen Gewebe, dem sie angehörten, als sogen. Beweisstellen für oder gegen jedes beliebige Dogma anwendete. Schon Spener und Francke fühlten, daß die Schule von der Bibel abgekommen sei, und suchten einzulenken. Indem sie und ihre Freunde aber nicht mit dem einfachen Lesen der heil. Schrift sich begnügten, sondern an das Gelesene Erläuterungen, Ansprachen und Nutzanwendungen knüpften, beschränkten sie nicht bloß die für das Lesen selbst verwendbare Zeit, sondern sie legten auch den Grund zu der später oft misbrauchten Sitte, die biblischen Lesestücke als Texte zu weitläufigen Katechisationen zu benutzen, wobei das Bibelwort meist ganz in den Hintergrund treten mußte. Auch die Einführung biblischer Historienbücher (Hübner 1714), durch welche man die Geschichten der heil. Schrift den Kindern zugänglicher, übersichtlicher und faßlicher zu machen suchte und welche in dieser Beziehung viel genützt haben, trug dazu bei, daß die Bibel selbst später und seltener als sonst in die Hände der Schüler kam. — Mehr indes als alles bisher Angeführte wirkten auf die Stellung der Bibel in der Schule diejenigen Veränderungen ein, welche das gesammte Unterrichts- und Erziehungswesen nach der Mitte des vorigen Jahrhunderts erfuhr und welche insbesondere eine gänzliche Umgestaltung der Volksschule zur Folge hatten, so daß man von da an eine alte und eine neue Schule unterscheiden kann. Indem die moderne Volksschule sich neue Lehrmethoden aneignete, andere Ziele als die alten verfolgte und eine Menge Unterrichtszweige in ihren Bereich zog, welche man früher entweder gar nicht gekannt, oder doch nicht als wesentliche und nothwendige Theile des Jugendunterrichts behandelt hatte, geschah es, daß den alten Lehrfächern weniger Zeit als früher und nicht die ausschließliche Aufmerksamkeit wie ehedem zugewendet wurde, und daß namentlich neben die Bibel noch andere Lesebücher und Lehrmittel traten. Das frühere tägliche Bibellesen wurde jetzt auf ein einmaliges oder zweimaliges in der Woche beschränkt, und die Kinder wurden nur mit einem verhältnismäßig kleinen Theil der heil. Schrift aus eigener Anschauung bekannt und mit einem noch kleineren vollkommen vertraut. Dieser Erscheinung gegenüber ist es doppelt nothwendig, daß in unserer Zeit auf die hohe Bedeutung des Bibellesens für die Schule aufmerksam gemacht und so nachdrücklich als möglich darauf hingewiesen wird, wie dasselbe die sorgfältigste und treueste Pflege in Anspruch nimmt.

II. Bedeutung und Zweck des Bibellesens. Das erste, was hier hervorgehoben werden muß, ist natürlich der bildende, beseligende und heiligende Einfluß, welchen eine fleißige, in rechtem Geiste geleitete Beschäftigung mit dem Worte Gottes schon während des Lesens auf das Gemüth der Schüler auszuüben vermag. Wie jeder, der mit ernstem, gesammeltem Gemüthe die heil. Schrift liest, sich von einem überirdischen Geiste angeweht fühlt, so empfindet auch das Kind, daß es in

der Bibel auf heiligem Boden stehe, daß eine starke Macht aus der Höhe es berühre. Was die heil. Schrift zum ersten Buche in der Welt, zu einem Buche ohne Gleichen macht, nämlich dieses, daß in ihr der Geist Gottes am unmittelbarsten und vernehmlichsten zu unserm Ohre und Herzen spricht, das macht sie auch zum vornehmsten, durch kein anderes zu ersetzenden Schulbuch. Der auf ihr ruhende göttliche Hauch verbreitet über ihre Geschichten und Bilder einen Zauber, durch welchen das kindliche Gemüth unwiderstehlich gefesselt wird, und die ihr beiwohnende Kraft aus der Höhe wirkt mit einer Macht auf die Jugend, welche ebenso erfrischend und weckend, wie züchtigend und heiligend ist. Durch diese Macht des Wortes Gottes wird die Schule in den Bibelstunden und durch dieselben recht eigentlich zur Werkstätte des heil. Geistes; in der Handhabung der heil. Schrift ist derselben das wirksamste Mittel geboten, um christliche Zucht und Sitte, christliche Erkenntnis und Gottseligkeit der ihr anvertrauten Jugend einzupflanzen und an dieser darzustellen.

Hiernächst ist die Bibel für die Schule von unvergleichlicher Wichtigkeit als *Geschichts- und Exempelbuch*. Die Schule braucht bei ihrem Unterrichte, vornehmlich dem in der Religion, nichts nothwendiger als anschauliche Lebensbilder, schlagende Beispiele, klare Ueberblicke über die Offenbarungen Gottes in der Natur und in der Geschichte der Menschen. Wo aber findet sich dieses alles so vollständig und herrlich wie in der Bibel, welche uns ebenso den allmächtigen Schöpfer und Erhalter des unermeßlichen Alls, wie den allgütigen Versorger des kleinsten Thierchens offenbaret, ebenso die gewaltigen, welterschütternden Strafgerichte des Weltenregierers, wie die segnenden Spuren seiner Gegenwart, ebenso die Schicksale von Königen und Nationen, wie das Leben friedlicher Hirten, ebenso den frommen Wandel in Gott, wie das von Gott abgefallene sündige Treiben, ebenso den Fluch des Bösen, wie den Lohn, welcher dem Guten folgt, ebenso den Menschen in seinem tiefsten Fall, wie auf der Höhe himmlischer Verklärung vorführt! Alles, was der Lehrer in dem Kinde zu bilden und zu entwickeln sucht, zeigt sich hier, zugleich mit dem Gegentheil davon, als etwas fertiges und lebendiges und wird, was das wichtigste ist, von dem Kinde als solches empfunden, um, aufgenommen in Gemüth und Gesinnung, die Grundlage eines sittlich-religiösen Charakters zu werden. Sollen die Kinder an Christus glauben, sich zu ihm ein Herz fassen, ihm vertrauensvoll sich hingeben in Liebe und Folgsamkeit, soll es ihnen im Umgange mit Jesu wohl zu Muthe werden in innerster Seele, also daß sie sich bei ihm geborgen fühlen für Zeit und Ewigkeit: nun so müßen sie ihn kennen lernen, und zwar genau wie er in der evangelischen Geschichte leibt und lebt, wie er sich hier unter den verschiedensten Verhältnissen und unter wechselnden Umständen darstellt in immer gleicher Liebe und Güte und angethan mit göttlicher Kraft, zu retten und zu trösten alle, die mühselig und beladen zu ihm nahen. Nur aus der Bibel selbst kann das wahre, lebensvolle Bild des Erlösers gewonnen werden; kein Nachbild kann das dort niedergelegte Original ersetzen, noch weniger sind dogmatische Auseinandersetzungen und katechetische Zergliederungen über die Person, das Amt Jesu ꝛc., oder bloße Namen, Titel und Begriffe, wie Gottmensch, Gottes- und Menschensohn, Heiland, Versöhner ꝛc. geeignet, dem Kinde etwas anderes, als ein blasses, schattenhaftes Gedankenbild von Christus für den Verstand zu geben, für welches es nichts empfinden, welches es vielleicht anstaunen, aber nicht lieben, nicht verehren, an das es nicht glauben kann. Wo es sich um die wahre Erkenntnis des lebendigen Christus, und um den lebendigen Glauben an den wahren Christus handelt, da kann kein Katechismus, kein mündlicher Vortrag des Lehrers ersetzen, was nur der vertraute Umgang mit der heil. Schrift, besonders mit dem N. Test. und hier wiederum vorzugsweise mit den Evangelien gewährt.

Eine nicht geringe Bedeutung für die Schule hat das Bibellesen ferner *in sprachlicher Hinsicht*. Wir meinen damit nicht, daß die kleinen Kinder in der Bibel das Buchstabiren und Lesen lernen sollen. Dazu sind die Lesefibeln da. Daß dagegen die bereits erlangte mechanische Lesefertigkeit an der Bibel zweckmäßig geübt und gefördert

werden könne, ist unbestreitbar. Es ist eine ganz falsche Ansicht, wenn man meint, es vertrage sich dieses nicht mit dem Respect vor dem Worte Gottes. Bei unsern Voreltern stand die Bibel in gar hoher Achtung und doch war sie in allen Kinderschulen alleiniges Lesebuch, das Gesangbuch etwa ausgenommen. Wenn es der Lehrer nur überhaupt versteht, das Heilige würdig zu behandeln, so verliert die heil. Schrift gewiß nichts, wenn sie von ihm zur Einübung des richtigen Lesetons benutzt wird, wozu sie reichen Stoff, mehr als die meisten modernen Lesebücher und sogenannten Kinderfreunde, bietet. Noch viel wichtiger indes als die Förderung der Lesefertigkeit ist in sprachlicher Hinsicht für das Kind der Gewinn, welchen es in den Bibellectionen davon hat, daß es sich die Bibelsprache selbst zu eigen macht. Die Sprache ist nicht bloß Ausdruck für Vorstellungen, Gedanken und Gefühle, sie erzeugt, weckt, gestaltet, veredelt auch dieselben, sie bereichert dadurch Verstand und Herz, sie hebt und trägt unser ganzes inneres Seelenleben und verleiht unserm Geiste die Macht, auch nach außenhin auf verwandte Geister befruchtend, anregend und bestimmend einzuwirken. Ganz vorzüglich ist dieses auf dem Gebiete der Religion der Fall. Luthers herrliche Bibelsprache verleiht unsern religiösen Vorstellungen Bestimmtheit und Klarheit, unserer Andacht Innigkeit und Erhebung; sie läßt uns nicht bloß in das Herz der heiligen Menschen, welche dieselben reden, hineinsehen, sie ruft auch in unserer Brust entsprechende Gefühle wach, sie lehrt uns mit ihnen demüthig, bußfertig, standhaft, muthig und voll des Preises sein. Das Kind muß in der Schule die Bibelsprache kennen und gebrauchen lernen, nicht bloß um später in der Kirche die Predigt des Wortes Gottes zu verstehen, sondern auch um in ihr beten und Gott loben zu können. Ja, in wie fern der Glaube der ganzen evangelischen Christenheit von dem in ihr wohnenden und lebenden Bibelworte getragen wird, ist es selbst in Rücksicht auf die Kirche und deren Ausbau eine der wichtigsten Obliegenheiten der evangelischen Schule, daß die ihr überwiesene junge Gemeinde mit der Schriftsprache bekannt und in ihr recht geübt werde.

Hiermit kommen wir auf das hohe Interesse zu sprechen, welches die protestantische Kirche auch noch in anderer Beziehung dabei hat, daß allen ihren Mitgliedern die Bibel zugänglich und jedes einzelne mit derselben vertraut sei. Die protestantische Kirche ist mit Recht die Bibelkirche genannt worden. Seit sie mit ihrer Bibel in der Hand vor Kaiser und Reich gestanden und der Auctorität menschlicher Satzungen siegreich die höhere Macht des göttlichen Zeugnisses entgegengehalten, ist sie bei dem Bekenntnis geblieben, daß die heil. Schrift die erste Quelle und die alleinige Norm des Christenglaubens ist, und indem sie durch das Dogma vom allgemeinen Priesterthum jedem evangelischen Christen das Recht des freien Gebrauchs der Bibel vindicirt, legt sie zugleich der Schule die Pflicht auf, die ihr anvertrauten Kinder dahin zu bringen, daß sie dieses Recht zu ihrem eignen Heile und zur Förderung des Wohles in der Gemeinde ausüben lernen, und, was noch mehr sagen will, daß sie dieses zu thun, d. h. in der Bibel zu ihrer und anderer Erbauung und Belehrung zu lesen, geneigt und begierig werden, daß sie mit treuer Verehrung an der Schrift festhalten und, von aufrichtiger Liebe zum Worte Gottes getrieben, so oft als nur möglich zu ihr zurückkehren, sich in ihren Inhalt vertiefen und von den Schätzen, welche sie dort haben, Zeugnis abzulegen und andern mitzutheilen sich gedrungen fühlen. Die von der römisch-katholischen Kirche im Princip noch immer festgehaltene Ansicht, daß die Bibel nicht für das Volk sei und darum auch nicht in die Volksschule gehöre, erscheint vom evangelischen Standpuncte aus so völlig unhaltbar, daß sie hier nicht besonders beleuchtet zu werden braucht, sondern ihr gegenüber die evangelische Schule nur um so nachdrücklicher an ihre Verpflichtung zu erinnern ist, die Kinder in der heil. Schrift recht heimisch zu machen. Denn wenn in der Jugend diese Liebe zur heil. Schrift nicht geweckt und gepflegt wird, dann ist nur in seltenen Fällen zu erwarten, daß sie in spätern Jahren kommen, und die schöne Sitte des Bibellesens wieder wie ehedem auch bei den erwachsenen evangelischen Christen Regel werde.

Digitized by Google

Was sonst noch von der Bedeutung und dem Nutzen des Bibellesens in der Schule gesagt werden kann, z. B. daß es Stoff zur Uebung und Schärfung des Verstandes, zur Bildung und Läuterung des Geschmackes, zur Bereicherung und Belebung der Phantasie darbiete und zur Aneignung verschiedener nützlicher Kenntnisse aus der Geschichte, Alterthumskunde, Geographie, Naturgeschichte ꝛc. beitrage, ist theils schon im Obigen mit enthalten, theils an sich so einleuchtend oder auch im Vergleich zu dem religiösen Zwecke von so untergeordneter Bedeutung, daß davon nicht weiter geredet zu werden braucht. Das steht für die evangelischen Schulen fest, daß in ihnen die Bibel gelesen und zwar fleißig gelesen werden muß und daß dabei hauptsächlich nur ein doppelter Zweck im Auge zu behalten ist, ein allgemeiner: die Kinder sollen durch das Lesen der heil. Schrift erzogen, mit heiligen Anschauungen und Empfindungen erfüllt, gläubig und fromm werden, und ein besonderer und näherer: die Kinder sollen mit der Bibel nach Form und Inhalt bekannt werden, daß sie durch das Bibellesen ebensowohl zur tieferen Erkenntnis der Heilsgeschichte und Heilslehre gelangen, wie auch zu einer herzlichen Liebe und treuen Verehrung des Wortes Gottes erweckt werden. Auf die oben angedeuteten Nebenzwecke soll man kein größeres Gewicht legen, als sich mit einer consequenten Verfolgung des eigentlichen Zieles verträgt, welches um so beharrlicher erstrebt sein will, als es ein sehr weit gestecktes und hohes ist, dem nur ein ernster und andauernder Fleiß bei sorglicher Vermeidung aller Abwege während der kurzen Schulzeit einigermaßen nahe bringen kann und als dasselbe auf einem gewelbten Felde steht, auf welchem man nur mit gesammeltem, andächtigem Geiste einherschreiten darf.

III. Umfang des Bibellesens. An die Frage über Bedeutung und Zweck des Bibellesens reiht sich die andere an, wie oft und in welchem Umfange soll die Bibel in der Schule gelesen werden? Bezüglich auf die Zeit haben wir oben schon bemerkt, daß durch den Zutritt neuer Lehrgegenstände die Bibellesestunden in der heutigen Volksschule gegen früher beschränkt werden mußten. Wenn dem Religionsunterrichte gegenwärtig in den obern Abtheilungen wöchentlich 6—7 Stunden zugetheilt sind — und es wird darüber schwerlich hinausgegangen werden können — so dürften auf die Bibellectionen wöchentlich nicht mehr als 2 Stunden zu rechnen sein, indem der Katechismus und das Gesangbuch, die kirchliche Festlehre und die Geschichte der Kirche, die Besprechung der Predigt und die eigentliche Katechisation die übrigen Stunden völlig in Anspruch nehmen.*) Dabei ist indes nicht abgeschnitten, daß jeder Schultag in der ersten Morgenstunde und im Anschluß an das Morgengebet, oder an der Stelle desselben, mit der Lesung eines kürzern Abschnitts aus der heil. Schrift eröffnet wird. — Früher als in den 4 letzten Schuljahren kann man die einzelnen Kinder in der Regel auch nicht an den Bibellectionen betheiligen. Denn das Bibellesen ist nicht eher zu beginnen, als bis das mechanische Lesen keine besonderen Schwierigkeiten mehr darbietet und die Kinder mit ihren Gedanken dem Gelesenen gehörig folgen können. Daher wird in gewöhnlichen, mit einem Lehrer besetzten Volksschulen das Bibellesen auf die aus 4, theilweise höchstens aus 5 Jahrgängen von Schülern bestehende Oberclasse zu beschränken sein und es werden hier die ältern und die jüngern Schüler zugleich beschäftigt werden müßen, da nur in seltenern Fällen eine Theilung der Classe für die Bibellectionen wird eintreten können.

Soll nun in den Bibelstunden die ganze Bibel A. u. N. Testamentes gelesen werden? Es ist dies in neuester Zeit wieder öfter und bisweilen mit großer Entschiedenheit behauptet worden. Die bedeutendste Auctorität für diese Forderung ist unstreitig das Votum, welches der Frankfurter Kirchentag v. J. 1854 mit großer Uebereinstimmung abgegeben hat. Nicht nur sprach sich der Referent in der Sache, Dr. Hoffmann, mit aller Bestimmtheit dahin aus, daß in der Schule die ganze Bibel gelesen werden

*) Anm d. Red. Vgl. d. Art. Religionsunterricht in der Volksschule.

müße, sondern aus der ganzen zahlreichen Versammlung erhob sich auch kaum eine und die andere Stimme für die entgegengesetzte Ansicht, und diejenigen vereinzelten, welche es thaten, verhallten fast unbeachtet. (Verhandl. des 7. deutschen Kirchentags, S. 15—53.) Dennoch müßen wir uns gegen dieses Votum entschieden erklären, wie ihm denn auch unseres Wissens in der Praxis oder in Verordnungen von Behörden noch nirgends Folge gegeben worden ist.

Was ist denn der Grund jener Forderung? Man will auf diesem Wege der Unbekanntschaft mit der hl. Schrift und der Gleichgültigkeit gegen die Bibel, an der unsere Zeit leidet, entgegenarbeiten, will zur alten Bibelsitte zurückführen, zu jener schönen Gewohnheit, wornach es ehedem zur guten Hausordnung gehörte, daß täglich wenigstens ein Capitel aus der hl. Schrift gelesen und so das Wort Gottes täglich den Ohren und Herzen der Hausbewohner nahe gebracht wurde. Die Absicht ist gut und die Schule kann und soll zur Erreichung derselben das Ihrige thun. Aber das Lesen der ganzen hl. Schrift vom Anfange bis zum Ende macht es nicht; wir fürchten, daß es eher das Gegentheil von dem, was man will, zur Folge haben würde. Man glaube ja nicht, daß die Frucht des Bibellesens verloren gehe, so lange noch ein Wort, ein Capitel, ein Buch der hl. Schrift dabei ausgelassen wird. Die Wirkung der Beschäftigung mit der Bibel ist keine magische, an das mechanische Aussprechen möglichst vieler Worte gebundene, und die hl. Schrift ist keine Zauberformel, die nur kräftig bliebe, wenn sie vom Anfange bis zum Ende lückenlos hergelesen würde. Es kommt beim Bibellesen in der Schule nicht darauf an, daß möglichst viel, ja alles, sondern daß das dem kindlichen Gemüthe und Verstande am meisten Entsprechende auf die zweckmäßigste Weise gelesen wird. Man darf nicht vergessen, daß die Bibel zunächst kein Schulbuch, keine Jugendschrift, sondern ein Buch für alle Stände und Altersstufen, für alle Verhältnisse wie im Hause, so in der Kirche und im Staate ist. Diese ihre Allseitigkeit und die derselben entsprechende Mannigfaltigkeit des Inhalts, ihr verschiedener Ton und Charakter in den verschiedenen Büchern und Abschnitten macht es der Schule unmöglich, die ganze Bibel mit ihren Zöglingen zu lesen, wenn diese Beschäftigung mehr als ein opus operatum sein, wenn von dem Lesen ein bleibender Gewinn für Geist und Herz erzielt, wenn die Freude am Worte Gottes und die Lust zu ihm geweckt und unterhalten werden soll. *).

Es ist hier der Ort, über die Stellen der Bibel zu sprechen, welche nicht ohne große Bedenken in der Schule gelesen werden können. Dieselben sind von zweierlei Art, theils solche, welche für die Schüler zu schwierig und dunkel sind oder zu wenig Beziehung auf die Gegenwart haben und zu eintönig verlaufen, als daß sie von jenen einigermaßen genügend verstanden, oder mit innerer Betheiligung gelesen werden könnten, theils solche, welche sittlich anstößig für die Kinder werden können. Zur erstern Classe gehören die Geschlechtsregister, die Gesetzesreihen und eine nicht geringe Zahl von schweren und dunkeln Partieen in den Propheten und Episteln, in Hiob, dem Hohenliede, der Offenbarung u. a. a. O. Was die Geschlechtsregister und die Gesetzesreihen betrifft, so wird Raumer so ziemlich allgemeine Zustimmung finden, wenn er das specifisch mosaische Recht, mit seltenen Ausnahmen (wie 3 Mos. 19, 1—18.), in der Schule nicht will gelesen haben. Dasselbe wird in noch höherem Grade von den mehrere Capitel füllenden Geschlechtsregistern der Chronik und ähnlichem gelten. Auch bezüglich der besonders schwierigen und dunkeln Abschnitte in den Propheten, dem Hohenliede ꝛc. dürfte kaum zu streiten sein. Es wird als ausreichend betrachtet werden müßen, wenn der Lehrer von allen solchen Stellen den Inhalt übersichtlich angiebt und sich überhaupt hütet, irgend etwas in der hl. Schrift als zwecklos und überflüßig darzustellen. — In Betreff der sogenannten Anstößigkeiten ist Raumer der Ansicht, daß nur wenige Stellen aus Schonung gegen das

*) Eine andere Ansicht vertritt der Artikel „Bibel." D. Red.

sittliche Zartgefühl auszulassen seien, etwa 1 Mos. 19, 30—38; 34; 38; 2. Sam. 13. (Lots Töchter, Dina, Juda und Thamar und Ammon), und Hoffmann, obwohl er zugiebt, daß manche Mutter, die auch sonst mit Sorgfalt über den Lesestoff ihrer Kinder wacht, vor manchem Capitel der Bibel zweifelnd still stehen könne, spricht sich gegen das Ueberschlagen solcher Stellen überhaupt aus, weil der Schüler seine offene Bibel vor sich habe und ihnen durch die wenigen nöthigen Bemerkungen des Lehrers und die ruhige Objectivität, mit der sie behandelt werden, die etwa bedenkliche Spitze gebrochen werde. Der Reiz, sie heimlich zu lesen, sei gefährlicher als die offene Besprechung in anständigen Grenzen. Uns scheint das Gesagte nicht ausreichend zu sein, um alle Bedenken zu entfernen. Dem Reinen zwar ist alles rein; aber unsere 13- und 14jährigen Burschе sind, wie Palmer in der Katechetik richtig bemerkt, leider durch den Leichtsinn, mit welchem ältere Geschwister, oft rohe Eltern selbst und schlechterzogene Mitschüler von Geschlechtsverhältnissen, von Scortationen u. dgl. vor ihren Ohren sprechen, schon so hinreichend über diese Dinge aufgeklärt, um, wo nicht Gemüthsart und Erziehung einen starken Damm entgegengesetzt haben, an Geschichten der bezeichneten Art sich zu vergnügen. Am besten wird es immer sein, wenn dergleichen Stellen ohne Aufsehen und ohne daß die Schüler den besondern Grund merken, überschlagen werden. Dann fällt der stärkste Reiz, sie heimlich zu lesen, von selbst weg (vgl. d. Art. Bibel).

Daß aber jenes Uebergehen in den allermeisten Fällen, ohne auffällig zu werden, ausführbar ist, kann nicht bezweifelt werden, wenn sich herausstellt, daß schon wegen des großen Umfanges der Bibel bei der Beschränktheit der verfügbaren Zeit, ohnehin ein sehr großer Theil der hl. Schrift in der Schule ungelesen bleiben muß. Wollte man die ganze Bibel lesen, so würden, wenn jedes Kind 4 Jahre lang in der Bibelclasse verweilte, das Jahr aber zu 40 Schulwochen angenommen würde, in jeder Stunde der beiden wöchentlichen Bibellesestunden etwa 4 Capitel zu absolviren sein, um nur ein einziges mal die kanonischen Bücher der hl. Schrift nebst einer kleinen Auswahl von Abschnitten aus den Apokryphen zu durchlaufen. Mit welcher Hast müßte dann gelesen werden! und wie könnte bei einem solchen einmaligen Durcheilen der Bibel der Zweck des Bibellesens auch nur einigermaßen erfüllt werden! Wenn die hl. Schrift mit Verstand, mit Sammlung und Andacht gelesen werden soll, wenn die Kinder dabei sich gemüthlich betheiligen, und dadurch zugleich mit der Bibel vertraut und in ihr heimisch werden sollen, dann darf das Lesen nicht rein mechanisch und mit möglichster Eile abgethan werden; das erklärende und mahnende Wort des Lehrers muß stellenweise dazutreten, vorzüglich aber ist ein mehrmaliges Lesen derselben Abschnitte erforderlich, da dieses erst den empfangenen Eindrücken eine gewisse Tiefe und Dauerhaftigkeit zu geben im Stande ist. Das Lesestück wird daher nicht nur in jeder Stunde, wenigstens zweimal, zuerst von den größern Schülern, sodann aber, nachdem es soweit nöthig besprochen und erklärt worden ist, auch von den kleinern zu lesen sein, sondern wir halten es für nöthig, daß in der gewöhnlichen Volksschule, wo die Bibelclasse aus 4—5 Jahrgängen von Schülern besteht, das ganze Pensum zweimal absolvirt wird, so daß jeder Schüler während seines Verweilens in der Schule den Cursus einmal in der untern, das andere mal in der obern Abtheilung der Oberclasse durchmacht. Ja besonders prägnante, inhaltsschwere und ergreifende Abschnitte, z. B. die Gesetzgebung am Sinai, die Bergpredigt, die Leidensgeschichte, die ersten Capitel der Apostelgeschichte u. a. m. sollten alljährlich in der Schule gelesen werden. — Hiernach wird das biblische Lesepensum in der Volksschule nur auf einen zweijährigen Cursus zu berechnen sein und es werden durchschnittlich in einer Stunde wohl nicht mehr als 2 Capitel gelesen werden können. Auf 40 Schulwochen im Jahre kommen demnach bei 2 Bibellectionen in jeder Woche etwa 160, auf den ganzen zweijährigen Cursus aber 320 Capitel, oder ungefähr der 4te Theil der hl. Schrift, wenn, wie billig, aus den Apokryphen einiges dazugenommen wird.

IV. Auswahl und Anordnung des biblischen Lesestoffs. Bevor die

Auswahl und die Behandlung dieſes Leſeſtoffs näher beſtimmt wird, kann die Frage nicht ganz unberührt gelaſſen werden, ob die Kinder in der Schule aus der Bibel ſelbſt leſen ſollen, oder ob ihnen ein Bibelauszug, eine ſogenannte Schulbibel, welche nichts, wenigſtens nicht viel mehr als den eigentlichen Leſeſtoff enthält, in die Hand gegeben werden ſoll. Geachtete Schulmänner, wie Wilmſen, Zerrenner, Stern, Natorp, Jul. Kell und in neueſter Zeit Thudichum haben ſich mit Wärme für Bibelauszüge ausgeſprochen und mehrere der Genannten haben dergleichen für die Schulen veranſtaltet; andere, z. B. Niemeyer, Denzel, erklärten dieſelben wenigſtens für zuläßig und unter Umſtänden für wünſchenswerth, während Dinter und die meiſten neuern Pädagogen und Katecheten entſchiedenen Proteſt gegen die Einführung von Schulbibeln einlegen. Uns ſcheint ſchon eine Verordnung des kgl. preuß. Miniſteriums des Innern an die Reg. zu Breslau v. 18. Nov. 1814 das Richtige zu enthalten. Die genannte Behörde erblickt nicht bloß in der Entfernung der Bibel überhaupt, ſondern auch in dem Gebrauche der Bibelauszüge in den Volksſchulen eine wahre Gefahr und ſpricht ſich darüber folgendermaßen aus: „Unbekanntſchaft mit der Bibel führt Gleichgültigkeit gegen dieſelbe herbei, und dieſe iſt mit Schuld an dem Verſiegen ächt-chriſtlicher Religioſität, welche aus dieſer Quelle floß, die wir in den letzten Jahrhunderten ſo ſehr verſchwunden ſehen. Der Gebrauch der Bibelauszüge in den Volksſchulen fördert aber dieſe Unbekanntſchaft eben ſo ſehr, als die Entfernung der Bibel überhaupt aus denſelben. Er begünſtigt den ſo nahe liegenden Wahn, als ob man an dem in den Auszügen Enthaltenen das Weſentliche habe, und das Uebrige, außer jenem vermeinten Kern, von geringem Werthe ſei. Er erſchwert das tiefe Eingehen in den Geiſt, der in der ganzen hl. Schrift weht, und in die Grundanſichten, welche durch dieſelbe hindurch herrſchen, worauf es für den Glauben, wie für die Gemüthsbildung der Chriſten mehr ankommt, als auf das Verſtehen einzelner abgeriſſener Stellen. Indem er die ganze Bibel der Jugend ſchon aus den Händen und aus den Augen rückt, wirkt er der Vertrautheit, dem alltäglichen innern Umgange mit derſelben entgegen, der ehedem in den Familien ſtattfand, und wodurch ſie der Quell ſo großen Segens für Einzelne, wie für das Ganze war und wieder werden kann. Wer endlich bedenkt, wie ſehr es in der Hand derer, welche Bibelauszüge verfertigen, liegt, dem Volke darin zu geben, was ſie wollen, der wird nicht ohne die größte Beſorgnis, es möchte der ächte und vollſtändige Grund der chriſtlichen Heilswahrheiten dem Volke ganz abhanden kommen, wahrgenommen haben, wie dieſelben in vielen Schulen an die Stelle der Bibel ſelbſt getreten ſind.“ Die preußiſche Behörde will nicht, daß ſo die Bibel zu Buchſtabir- und Leſeübungen gemisbraucht werde, auch nicht, daß die Jugend beim Religionsunterrichte gleich die ganze Bibel von Anfang bis Ende leſen ſolle; wohl aber ſoll den Lehrern zuerſt in den Seminarien und nachher fortgeſetzt durch die Geiſtlichen zu einer zweckmäßigen Behandlung derſelben Anleitung ertheilt werden ꝛc. Die Verordnung ſchließt mit der Beſtimmung, daß überall in den proteſtantiſchen Schulen Preußens die ganze vollſtändige Bibel beim Religionsunterrichte gebraucht werden ſoll, dergeſtalt, daß den Schülern und Schülerinnen, welche ſchon mit einiger Geläufigkeit leſen können, das N. Teſtament, denen aber, welche dem Confirmandenunterrichte nahe oder Theilnehmer desſelben oder bereits über ihn hinaus ſind, die vollſtändige hl. Schrift A. und N. Teſtaments in die Hand gegeben wird. Wir treten dem Obigen ganz bei: es ſoll mit Auswahl, aber nicht in einem Auszuge, ſondern in der Bibel ſelbſt geleſen werden, und machen dabei nur noch darauf aufmerkſam, daß für die gewöhnlichen Volksſchulen ſelbſt der Koſtenpunct die Einführung von Schulbibeln erſchweren würde. — Im allgemeinen macht ſich das Beſtreben, dem Volke und insbeſondere der Schule Bibelauszüge zu geben, jetzt weniger geltend als früher. Eine der neueſten Arbeiten dieſer Art iſt die bibliſche Geſchichte von Thudichum, eine chronologiſche Zuſammenſtellung eines bibliſchen Leſeſtoffs. Die älteren Bücher dieſer Art übergehen wir.

Was die Auswahl des bibliſchen Leſeſtoffs betrifft, ſo zerfällt das ganze Penſum

in zwei Hauptthelle, in den altteſtamentlichen Thell und in den neuteſtamentlichen, welche trotz des ungleichen Volumens beider Teſtamente, untereinander von ziemlich gleichem Umfange ſein müßen, da vom N. Teſtament weniger übergangen werden darf, als vom A. Teſtament. Eine vorzügliche Rückſicht iſt dabei auf die hiſtoriſchen Schriften zu nehmen, welche nach Inhalt und Form ſich für die Schule vorzugsweiſe eignen. Der Umſtand, daß die Kinder eine Anzahl bibliſcher Geſchichten bereits in der Unterclaſſe kennen gelernt haben, darf nicht Veranlaſſung geben, daß die hiſtoriſchen Bücher in der Oberclaſſe unbenützt bleiben. Es iſt vielmehr gut, wenn die Kinder einen Thell der bibliſchen Geſchichten, welche ſie im Hiſtorienbuche gehabt haben, nun auch behufs einer vollſtändigern und tiefern Auffaſſung in der Bibel ſelbſt nochmals leſen. Die Hauptabſchnitte der Urgeſchichte, z. B. von der Schöpfung, vom Sündenfall, von der Sündfluth, mehreres aus dem Leben der Patriarchen, aus der Geſchichte des Moſes und des Zugs durch die Wüſte, der Beſitznahme des gelobten Landes, aus dem Leben der Richter, Samuels, der Könige (Saul und David, David und Jonathan, Salomo, Rehabeam und Jerobeam, Ahab, Hiskia, Manaſſe) und der Propheten (Elias, Eliſa, Jonas, Daniel), aus den letzten Zeiten der beiden Reiche und den Tagen des Exils (Tobias u. a.) und der Makkabäer, müßen die Kinder jedenfalls auch aus der Bibel ſelbſt kennen lernen. Schon das iſt dabei von Wichtigkeit für das ſpätere Leben, daß die Kinder in der Schule die Stellen der hl. Schrift aus eigner Anſchauung kennen lernen, wo dieſe Geſchichten ſtehen. Die Bücher der Chronik ſind dabei zur Vervollſtändigung der in den frühern Geſchichtsbüchern enthaltenen Erzählungen zu benutzen. Im N. Teſtament müßen die Evangelien und die Apoſtelgeſchichte ganz geleſen werden, doch möchten für einen der zweijährigen Curſe nur immer zwei Evangelien zu wählen ſein, einmal etwa Lucas und Johannes, das andere mal Matthäus und Marcus, wobei nicht ausgeſchloſſen wird, daß einzelne Capitel des einen oder des andern in jedem Curſus zugezogen werden. Von den Pſalmen iſt wenigſtens die Hälfte auszuwählen; auch hier brauchen aber die beiden Curſe nicht ganz dieſelben Pſalmen zu enthalten. Die ſchönſten und reichſten, in welchen die Buße, das Leid, die Freude, das Lob, der Dank, die Hoffnung und fromme Ergebung der heiligen Sänger den vollſten Ausdruck gefunden hat, werden freilich alle Jahre geleſen und theilweiſe auswendig gelernt werden müßen. Aus den übrigen poetiſch-didaktiſchen und aus den prophetiſchen Büchern des A. T. kann verhältnismäßig viel weniger als Leſeſtoff benützt werden. Aus Hiob, abgeſehen von der Einleitung und dem Schluß, welche in den hiſtoriſchen Theil des Penſums aufzunehmen ſind, aus dem Prediger, dem Hohenliede, aus Heſekiel und den meiſten kleinen Propheten werden kaum mehr als einzelne Proben bei der Einleitung in die didaktiſchen und prophetiſchen Schriften zu geben ſein. Von den apokryphiſchen Lehrbüchern wird man die Weisheit Salomonis und Jeſus Sirach nicht unbedingt ausſchließen dürfen. Aus den neuteſtamentlichen Briefen iſt zwar nicht alles, doch einſchließlich der Sonntagsepiſteln im ganzen mehr als die Hälfte in das Penſum aufzunehmen. Die Briefe des Johannes, Jacobus und Petrus, ferner die Briefe an Timotheus und Titus, welche ſehr vieles enthalten, was für die Schule von beſonderer Bedeutung iſt, und von den übrigen pauliniſchen Briefen die an die Philipper, Galater und Epheſer, ſowie der an den Philemon müßen ganz, von den andern aber wenigſtens größere Partieen geleſen werden. Die Offenbarung Johannis wird mit 6—7 Capiteln ausreichend vertreten ſein.

Hiernach würde ſich das Penſum für den zweijährigen Curſus ungefähr folgendermaßen geſtalten:

a. Altteſtamentlicher Leſeſtoff.

80 Capitel, geſchichtliche Stücke aus den kanoniſchen und apokryphiſchen Büchern,
30 „ Pſalmen (etwa 50 einzelne Pſalmen),
50 „ didaktiſche und prophetiſche Stücke aus den kanon. und apokryph. Schriften.
160 Capitel.

b. Neuteſtamentlicher Leſeſtoff.

44—45	Capitel,	je zwei Evangelien,
28	„	Apoſtelgeſchichte,
80	„	aus den Epiſteln,
6—7	„	aus der Offenbarung Johannis.
160	Capitel.	

Die hier angedeutete Auswahl wird nach den Umſtänden und der Individualität des Lehrers im Einzelnen Modificationen erleiden dürfen, für welche billige Freiheit zu laſſen iſt. Wenn irgend ein Unterricht, ſo verlangt der Religionsunterricht, um lebendig zu ſein und lebendige Früchte zu tragen, eine freiere Bewegung des Lehrers. Im allgemeinen aber wird das oben Geſagte die Norm abgeben können, nach welcher vom Lehrer, oder, was noch beſſer iſt, wenn eine freie Vereinbarung ſtattfindet, vom Pfarrer und Lehrer das Penſum abzugrenzen und feſtzuſtellen iſt. Immer wird übrigens die Auswahl ſoweit möglich ganze Bücher oder größere, in ſich zuſammenhängende Abſchnitte treffen müßen.

In welcher Ordnung ſoll aber geleſen werden? Etwa nach der Reihenfolge der Bücher in unſern deutſchen Bibeln? Das wäre allerdings das Einfachſte und Leichteſte, auch am erſten geeignet, eine Ueberſicht über die äußerliche Compoſition der Bibel den Kindern zu verſchaffen. Allein bei dieſem Verfahren würde die evangeliſche Geſchichte immer erſt in der letzten Hälfte des zweijährigen Curſus an die Reihe kommen und auch für die im Kirchenjahre hervorragenden Feſtzeiten würden die Bibelſtunden den entſprechenden Stoff höchſt ſelten und nur durch einen günſtigen Zufall darbieten. Ebenſowenig wäre der Rückſicht auf die größern oder geringern Schwierigkeiten der Leſeſtücke irgendwie Rechnung getragen, wenn z. B. die Propheten früher als Jeſus Sirach und die Evangelien geleſen würden. Endlich würde dabei nicht einmal weder der ſachlichen noch der chronologiſchen Folge hinlänglich Genüge geleiſtet. Denn die Bücher der heil. Schrift ſtehen weder in Rückſicht des Inhalts noch der Zeit durchweg in einem innern Zuſammenhange. Wegen dieſer Uebelſtände wird die Reihenfolge der bibliſchen Bücher allein für die Anordnung des Leſeſtoffs nicht maßgebend ſein dürfen. — Aber auch ein möglichſt genaues chronologiſches Verfahren, wie es in neueſter Zeit von Thudichum empfohlen und verſucht worden iſt, führt auf große Bedenken und Schwierigkeiten. Auch hiernach kommt die neuteſtamentliche Geſchichte zu ſpät an die Reihe und auch dem Kirchenjahre wird dabei die gebührende Berückſichtigung nicht zu theil. Dazu kommt, daß bei den poetiſchen, didaktiſchen und prophetiſchen Schriften die Chronologie theils ſehr unſicher, theils ohne weſentliche Bedeutung für die Schule iſt, während es von unbeſtreitbarem Nachtheil für die Bekanntſchaft der Kinder mit der heil. Schrift ſein müßte, wenn um der chronologiſchen Zuſammenſtellung willen die jetzt zuſammenſtehenden Theile der Bibel auseinander geriſſen und zerſtückelt würden. Aus dem eben angeführten Grunde können wir auch den Gang des Kirchenjahres oder die Ordnung der Hauptſtücke des Katechismus als leitendes Princip bei der Auswahl und Anordnung des bibliſchen Leſeſtoffs nicht empfehlen, obwohl dafür ſehr achtbare Stimmen ſich erhoben haben. — Wenn man aber endlich die wichtige didaktiſche Regel, daß beim Unterrichten immer vom Leichtern zum Schwerern fortzuſchreiten ſei, auch für die bibliſchen Leſeſtunden geltend gemacht hat, ſo war man dabei zwar im allgemeinen im Rechte, allein man durfte doch im vorliegenden Falle jene Vorſchrift nicht als die einzig gültige Norm aufſtellen, da neben der formalen Beſchaffenheit der Leſeſtücke ihr materieller Inhalt, ihre hiſtoriſche Beziehung, ihre Stellung im Kanon u. a. m. nicht außer Acht gelaſſen werden dürfen, und überdies in Schulelaſſen, in denen größere und kleinere Kinder immer zugleich dasſelbe Penſum vor ſich haben, auch das Schwierigere mit dem Leichtern in angemeſſener Weiſe wechſeln darf, um bald dieſen bald jenen gerecht zu werden. Wir glauben, daß in folgender Weiſe allen berechtigten Anforderungen am genügendſten Rechnung getragen wird. Zu-

nächſt gehe man der in der Bibel vorliegenden Reihenfolge der Bücher nach und vermeide es, ohne Noth zu einem neuen Buche überzuſpringen, bevor der aus dem vorhergehenden zu entnehmende Leſeſtoff zu Ende gebracht iſt. An die hiſtoriſchen Abſchnitte der altteſtamentlichen Bücher, mit Einſchluß der apokryphiſchen Leſeſtücke dieſer Art, ſchließe man aber ſogleich die neuteſtamentlichen, d. h. die Evangelien und die Apoſtelgeſchichte an. Hieran reihen ſich die oben bezeichneten Epiſteln. Von da kehre man zu den didaktiſchen, poetiſchen und prophetiſchen Stücken des A. Teſt. und der Apokryphen zurück, wobei die Reihenfolge im Einzelnen nach gewiſſen Hauptſtücken der Glaubens- und Sittenlehre geordnet werden kann. Mit der Offenbarung Johannis kann füglich geſchloſſen werden. Außerdem wird aber die Rückſicht auf den Gang des Kirchenjahres es noch erheiſchen, daß wenigſtens in der Adventszeit, um Oſtern und Pfingſten, auch wenn die allgemeine Leſeordnung nicht darauf führt, die entſprechenden Geſchichten, ſowie an den Schultagen vor oder nach den Sonn- und übrigen Feſttagen die betreffenden Perikopen nach dem in der Landeskirche vorgeſchriebenen jährlichen Cyklus geleſen werden. Einen nach Wochenpenſen für die Feſtzeit des Kirchenjahrs entworfenen Plan für das Bibelleſen theilt der Süddeutſche Schulbote v. 1838, S. 110 ff. mit. Vergl. darüber die Bemerkungen von Geißler, das Bibelleſen in der Schule, Schleſ. Schulblatt v. 1856, 3. S. 232—246. Nach dem Katechismus geordnet ſind die Bibelleſeſtoffe im Anhange der Bearbeitung des kl. luther. Katechismus, bei Mohr in Wittenberg, 5. Aufl. 1856; in der 12. Aufl. der evangel. Chriſtenlehre v. Handel (1854), und in der Anweiſung zur Behandl. des kl. luth. Katechismus von Hoffmann. Mehr in Uebereinſtimmung mit der oben von uns angedeuteten Anordnung ſteht J. F. Möller, Unterlagen der Gotteserkenntnis in der chriſtl. Volksſchule; 3. Aufl. Lehrpläne für drei Stufen der Volksſchule giebt Jaspis, Plan für das religiöſe Unterrichtsgebiet in evangel. Volksſchulen.

V. Die Behandlung des bibliſchen Leſeſtoffs. In Betreff des didaktiſchen Verfahrens in den Leſeſtunden ſelbſt ſind in formeller Beziehung alle diejenigen Regeln zu beobachten, welche überall für das Leſen gelten. Die Kinder müßen ſo geläufig, ſo deutlich, ſo ausdrucksvoll als möglich leſen; das Stocken, die undeutliche Ausſprache, der ſingende Ton und dergl. üble Gewohnheiten ſind bei einem Buche ſo häßlich wie bei dem andern. Das Achthaben auf das Leſen iſt aber nicht das einzige, was dem Lehrer obliegt. Er muß auch ein einleitendes, ein erklärendes und ein anregendes Wort hinzufügen, wo es noth thut. Nicht alles zwar, was zur Einleitung in die Bibel gehört, kann in den Leſeſtunden vorgetragen werden, namentlich iſt der allgemeinere, ſozuſagen dogmatiſche Theil dieſes Unterrichts, inſofern dabei die Bibel als Ganzes zum Unterſchiede von allen andern Büchern in Betracht kommt, und die Lehre von der Inſpiration, der Gegenſatz von Geſetz und Evangelium und dergl. allgemeine Begriffe erörtert werden müßen, entweder in der eigentlichen Religionslehre oder in beſondern Stunden, und zwar wenn ſchon mehreres aus der Bibel geleſen worden iſt, zu behandeln. Allein auch bei dem Bibelleſen ſelbſt muß das Wichtigſte über die Bibel und ihre Theile, vorzüglich das, was zur Orientirung in derſelben gehört, beigebracht und auch das Aufſchlagen geübt werden; ſodann iſt auf die gerade vorliegenden Bücher näher einzugehen, beſonders aber iſt von dem Inhalte derjenigen Bücher und Abſchnitte, auf welche das Leſen ſelbſt ſich nicht erſtrecken kann, an geeigneter Stelle zu ſprechen und dadurch theils die Bekanntſchaft mit der heil. Schrift überhaupt, theils der Zuſammenhang des ausgewählten Leſeſtücks mit dem vorhergehenden und nachfolgenden zu vermitteln. Zu warnen iſt aber vor zu großer Ausführlichkeit und vor gelehrten Auseinanderſetzungen, die nirgends häufiger zur Schau geſtellt zu werden pflegen, als bei der ſogen. Einleitung in die Bibel, und mit welchen ſelbſt noch in dem Confirmandenunterrichte viel Unfug getrieben wird. Auch die Erklärung des Leſeſtücks ſelbſt muß, wie die Einleitung dazu, möglichſt kurz und bündig ſein. Eigentliche Katechiſationen ſind in den Bibellectionen nicht am Orte, da, wenigſtens wenn

sie zur Regel würden, jene zu langsam fortschreiten und gerade den eigenthümlichen unzerstückten und unmittelbaren Eindruck, den das Lesen macht und der seinen besondern Werth hat, verlieren würden. Aber der Lehrer soll doch auch in den Bibellectionen das Seine thun, um theils die Aufmerksamkeit der Schüler für das Gelesene zu wecken und zu erhalten, theils über die aufstoßenden Schwierigkeiten dem kindlichen Verständnis hinwegzuhelfen. Die Frage: verstehst du auch, was du lesest? muß der Lehrer so oft an das Kind richten, als ihm ein Zweifel deshalb entsteht, und findet er Misverständnisse und Unklarheiten vor, so muß er berichtigen und aufklären; und wenn auch praktische Nutzanwendungen und erbauliche Betrachtungen ebensowenig wie ästhetische und rhetorische Erörterungen in den Bibellectionen am Platze sind, so wird er doch, nachdem er selbst vom Gefühle der Kraft und Herrlichkeit des göttlichen Wortes ergriffen ist, nicht umhin können, auch seine Schüler auf das Erhabene und Liebliche, das Wahre und Heilsame der biblischen Geschichten und Lehren mit Ernst und Nachdruck aufmerksam zu machen und es nicht unterlassen, ihnen von Zeit zu Zeit den Blick in die Entwickelung der Offenbarungen Gottes und in die Tiefen seines ewigen Rathschlusses zur Erlösung der Menschen aus der Schrift aufzuthun.

Vergegenwärtigen wir uns hiernach den Gang einer Bibellection, so stellt sich etwa folgendes Bild dar. So bald das Lesestück bezeichnet und in der Bibel aufgeschlagen, nach Umständen auch der Inhalt der letzten Lection repetirt und was zur Einleitung für das Folgende gehört, in der Kürze angegeben ist, lesen zunächst die Schüler der obern Abtheilung, jeder einen oder einige Verse, bis zum Ende eines Capitels oder eines andern geeigneten Abschnitts. Während dieses Lesens und nach Beendigung desselben werden die erforderlichen Wort- und Sacherklärungen beigebracht. Darauf beginnt das zweite Lesen desselben Stücks mit der untern Abtheilung der Bibelclasse, wobei an die bereits gegebenen Erklärungen erinnert wird, so daß dabei auch die größern Schüler in fortwährender Thätigkeit und Aufmerksamkeit erhalten werden. Ist man wieder zum Schluß gekommen, so wird der Inhalt des Pensums im ganzen besprochen, der Gedankengang übersichtlich dargelegt und das, was neben der Wort- und Sacherklärung noch zum Verständnis gehört, ergänzt. Besonders ausgezeichnete Abschnitte liest zuletzt der Lehrer nochmals selbst mit möglichst richtigem und würdigem Ausdrucke vor.

VI. Die Bürgerschule, das Gymnasium und die Realschule. Für größere Stadtschulen (Bürgerschulen), in welchen die verschiedenen Jahrgänge von Schülern in mehrere Classen vertheilt sind, als in der Dorfschule, wird zwar der Lesestoff und dessen Behandlung im ganzen unverändert bleiben, indem man z. B. bei drei Bibelclassen für die unterste vorzugsweise die neutestamentlichen Geschichtsbücher, für die mittlere die alttestamentlichen und einen Theil der Psalmen nebst Abschnitten aus Jesus Sirach, für die oberste die übrigen didaktischen und prophetischen Lesestücke des A. T. wählt u. dgl.

Dagegen ist noch ein Wort über das Bibellesen auf den höhern Schulanstalten, den Gymnasien und Realschulen hinzuzufügen. Unsere Vorfahren hatten das Bibellesen für die gelehrten Schulen nicht so nöthig, wie wir, da in den Kinderschulen fast nichts gethan wurde, als die Bibel gelesen, und die Knaben in die Gymnasien meist erst eintraten, nachdem sie das Pensum jener Schulen ganz durchgemacht hatten, auch das häusliche Bibellesen allgemeine Sitte war. Daher kam es, daß in den Particularschulen die deutsche Bibel in besondern Unterrichtsstunden nicht gelesen und erklärt wurde, sondern daß man sich gleich an die lateinische und später an die griechische Bibel machte. In neuerer Zeit hat man das frühzeitige Lesen der Bibel im Urtexte aus den Religionsstunden mit Recht entfernt. Zum griechischen Texte — vom hebräischen gar nicht zu reden — kann mit Erfolg nicht übergegangen werden, so lange der Schüler die fremde Sprache noch nicht mit Leichtigkeit versteht, außerdem geht das Interesse entweder ganz verloren, oder es erstreckt sich nur auf sprachliche Dinge. Es war also hinlänglich gerechtfertigt, daß man in den neuern Gymnasien die Lectüre des N. Testamentes im

griechischen Urtexte auf die oberste Classe beschränkte; aber man unterließ es leider, in den untern und mittlern Classen dafür ein geregeltes und andauerndes Lesen der deutschen Bibel einzuführen. Die auch in diesem Stücke praktischen Engländer halten es hierin anders. Zwar wird dort in den obern Classen das N. T. in der griechischen Ursprache und selbst das A. T. in der Septuaginta gelesen. Allein darüber wird die Bibel der Muttersprache nicht vernachlässigt; sie ist vielmehr in fortwährendem Gebrauche. Vor dem Unterrichte wird täglich eine Andacht nach dem common prayer book gehalten und dabei die gewöhnliche Bibellection. In der Classe sodann ist es auch hauptsächlich auf Kenntnis der hl. Schrift abgesehen, und selbst Sonntags wird dieselbe in einer Vormittagsstunde gelesen. (Wiese, deutsche Briefe ꝛc. S. 96; Mützell Zeitschr. f. d. J. 1857, S. 831.) Wenn nun auch eine ganz gleiche Einrichtung mit der Organisation unserer Gymnasien und Realschulen nicht vereinbar sein möchte*), so läßt sich doch an ihnen ebenfalls ein geregelter Cursus von Bibellectionen ohne besondere Schwierigkeiten herstellen.

Für die untern Classen der Gymnasien und Realschulen sind Katechismus und biblische Geschichte, für die mittlern Kirchengeschichte und Bibellesen nach der lutherischen Uebersetzung, für die obern eine systematische Zusammenstellung der Glaubens- und Sittenlehre, sowie Bibellesen entweder im neutestamentlichen Urtexte oder ebenfalls nach der deutschen Bibel die natürlichsten und angemessensten Lehrobjecte**). Die biblische Geschichte in ihrem Zusammenhange, von der Schöpfung bis auf die erste Mission in der Apostelgeschichte, bildet den Hauptstoff der beiden untersten Classen (Sexta und Quinta). In IV, III und II wird das Bibellesen stetig fortgesetzt und zwar nach einer im wesentlichen durch dieselben Grundsätze wie in der Volksschule bestimmten Auswahl und Anordnung. Die Auswahl im Einzelnen wird den Lehrercollegien zu überlassen sein. Im allgemeinen sind die Abschnitte aus den Geschichtsbüchern des A. und N. Testamentes, die Psalmen und die leichtern Briefe des N. Testamentes den mittlern Classen, IV und III, die prophetischen Stücke aber und die schwierigern paulinischen Briefe der II und I zuzuweisen. In der Prima der Gymnasien werden die neutestamentlichen Bücher in der Ursprache zweckmäßig gelesen werden können, da anzunehmen ist, daß daraus den Schülern keine grammatikalische und lexikalische Arbeit und Zerstreuung erwächst, wenn der Lehrer das Fehlende kurz und positiv mittheilt, ohne auf tiefere sprachliche Erörterungen sich einzulassen, und da nicht geleugnet werden kann, daß in Luthers Uebersetzung nicht selten der richtige Sinn schwerer zu finden ist als im Urtexte selbst. Bei der Erklärung endlich sind in den obern Classen der höhern Lehranstalten die biblischen Grundbegriffe Gesetz, Sünde, Schuld, Glaube, Rechtfertigung, Versöhnung, Leben, Tod, Seligkeit u. dgl. natürlich schärfer und tiefer zu fassen, als dies in der Volksschule möglich war. Auch ist eine gründliche Rechtfertigung des Wunders für die erwachsenern Schüler überhaupt und besonders in unserer Zeit unerläßlich. Im allgemeinen ist indes auch bezüglich auf die Bibelerklärung für höhere Schulen zu sagen, daß der Lehrer sich möglichst zu beschränken hat und immer nur das beizubringen ist, was zu einem anschaulichen, genauen aber einfachen Verständnis erforderlich ist, damit auch hier die unmittelbare Wirkung der Schrift nicht durch exegetische und kritische Gelehrsamkeit gehemmt und gestört werde.

Bezüglich auf den Religionsunterricht und den Gebrauch der hl. Schrift auf Gymnasien verweisen wir auf die treffliche Abhandlung von Landsermann, Brandenb. Schulbl. 1846, Heft 1, S. 1. Ueber den Gebrauch der Bibel in Schulen überhaupt handelt in sehr anerkennungswerther Weise Palmer, in der Evangel. Katechetik, Ab-

*) Doch giebt es Anstalten, die eine ganz ähnliche Einrichtung mit ihrer Organisation vereinbar und sehr zweckmäßig finden. D. Red.

**) Vgl. d. Art. Religionsunterricht in höhern Schulen. D. Red.

schnitt 8. Von mannigfachem Interesse ist F. Gaßert, Dr. Luthers Anweisung zum Gebrauch der hl. Schrift, aus s. Schriften gesammelt, Essen 1827. **Weidemann.**

Anm. d. Red. Von Hülfsmitteln zum Bibellesen hauptsächlich für Lehrer nennen wir noch 1) Schullehrerbibeln: der rationalistischen von Dinter stellte sich gegenüber die „evangelische Schullehrerbibel" von Braud, die 3 ersten Evang. von ihm selbst, in einfach kirchlichgläubigem Sinne, das folgende von seinem Mitarbeiter zwar tiefer gehend, aber zu viel dogmatisirend; recht brauchbar, nur oft zu breit das Bibelwerk von Lisco; lebendiger ist die Behandlungsweise in Richters Hausbibel, mit kurzen, zwischen den Text eingestreuten Bemerkungen, Auszügen aus Bengel, Roos, Rieger, und wohlgewählten alten Kernliedern; das gehaltvollste und tiefste das Werk von Gerlach; dem Geiste nach verwandt ist das Bibelwerk des Calwer Verlagsvereins, das jedoch den Schriftinhalt nicht nach der Folge der biblischen Bücher, sondern nach der Zeitordnung und in Auszügen giebt; 2) zur Einleitung in die Bibel dient Krummachers Bibelkatechismus, der für die dürftige Zeit, in welcher er entstand, noch Gutes geleistet hat; ein gründliches Buch ist Kirchhofers Leitfaden zur Bibelkunde; mehr für Erbauung, als zur Lösung von Problemen geeignet, aber immer noch schätzbar ist das zu seiner Zeit von viel Segen begleitete Buch von Köppen: die Bibel, ein Werk der göttlichen Weisheit (1787); für höhere Anstalten passend die anregende Einleitung in die bibl. Schriften von Schmieder; sehr empfehlungswerth Dittmars einfacher Wegweiser durch die hl. Schrift, mit fruchtbaren Bemerkungen über die Methode des Bibelunterrichts und klarer Darlegung des Inhalts; weniger für die Schule als für den Lehrer brauchbar sind Staudts Fingerzeige in den Inhalt und Zusammenhang der hl. Schrift, zur Einführung in den die Bibel erfüllenden Plan des Reiches Gottes vortrefflich; anziehend geschrieben die „Geschichte der Bibel" von Ostertag, Basel 1853; das ältere Werk von Heß über die ganze biblische Geschichte zwar breit, aber so weit der theologische Standpunct seiner Zeit dies möglich machte, gründlich; neben den neueren nie veraltend die treffliche Sammlung von Luthers Vorreden zu den biblischen Büchern; 3) von lexikalischen Hülfsmitteln ist immer noch werthvoll die Concordanz von Büchner, trefflich bearbeitet von Heubner und die neuere Concordanz von Bernhard, Leipz. 1852, in welcher nur die unter einem vocabulum stehenden Schriftstellen übersichtlicher geordnet sein sollten; eine vielseitigere Beleuchtung der Bibel, namentlich aus Geographie, Geschichte, Alterthumskunde, mit gediegener Entwicklung der Schriftlehren giebt das treffliche neueste biblische Wörterbuch von Zeller; 4) zur biblischen Geographie (für welche wir die wissenschaftlichen und umfangreichen Werke von Ritter, Robinson, Wolff u. a. nicht aufzählen, ein Reisewerk wie das von Schubert nur nennen wollen), Karl v. Raumer, Palästina, mit Karte v. Paläst. 3. Aufl. 1850; die Calwer „bibl. Geographie," 7. Aufl.; L. Völter, das hl. Land mit Karte v. Paläst. u. peträ. Arabien 1855; König, Palästina, geschildert für Schule und Haus, mit Karte v. Paläst. 1855; dazu die prächtigen „Bilder" aus dem hl. Lande von Bernatz; von den Karten ist die dem Völter'schen Werke beigegebene namentlich zu empfehlen, sodann die Kiepert'schen und desselben Bibelatlas, ferner Palästina v. Raumer u. Stülpnagel (nur 27 kr.) u. Winckelmanns Wandkarte v. Paläst. herausg. v. D. Völter; 5) für Kenntnis der bibl. Naturgeschichte und der bibl. Alterthümer hat der Calwer Verlagsverein durch gedrängte und doch anschauliche, für den populären Unterricht ausreichende Bearbeitungen gesorgt.

Biblische Geschichte. I. Geschichtlicher Rückblick. Als Vater des Unterrichts in der biblischen Geschichte in seiner hier besonders zu erörternden Gestalt ist der alte Rector Hübner in Hamburg mit seinen vielbekannten und vielgesegneten zweimal zwei und fünfzig auserlesenen Historien anzusehen. (Sie erschienen zuerst im Jahre 1714). Die seinem Buche beigegebenen Fragen charakterisiren dasselbe als ein Buch für Anfänger, die angehängten lateinischen Distichen dagegen beweisen, daß allenfalls auch die Primaner des alten Hamburger Schulmonarchen sich damit noch zu schaffen machen sollten. Selbstverständlich zwar hat man zu aller Zeit auch biblische Geschichten gelehrt, seit es überhaupt Christenthum und christlichen Unterricht giebt; eine Religion, die auf historischer Basis ruht, kann gar nicht anders mitgetheilt werden, als mit diesem ihrem Geschichtsmaterial, daher auch der Israelite die Kenntnis der Geschichte seines Volkes als Theil seiner Religion auf seine Nachkommen fortzupflanzen hatte. Bemerkenswerth ist es, daß das apostolische Symbolum in dem, den Sohn Gottes betreffenden Theile nicht dogmatische, sondern eine Reihe historischer Sätze auf-

stellte; daß in ähnlicher Weise der in den const. app. VII. 39—41 gegebene Lehrplan einen ausgedehnten biblisch-historischen Stoff als ersten Cursus anordnete, jedoch durchweg in pragmatischem Geiste gehalten; ebenso ist der Unterricht, wie ihn Augustin in der Schrift de catechizandis rudibus vorzeichnet, ein biblisch-historischer, aber immer pragmatischer; an der Hand der Geschichte soll die göttliche Offenbarung in ihrer Einheit und Totalität, als Kundgebung der göttlichen Liebe, Gerechtigkeit und Wahrheit (bonitas Dei in bonos, severitas in malos, veritas in omnes) erkannt werden. Wenn sich somit hier das Historische noch nicht selbständig vom Didaktischen ablöste, sondern wenigstens zugleich diesem als Mittel diente, so tritt mit dem Aufhören des alten Katechumenats ein anderes Verhältnis ein. Das Volk lernte die Geschichten der Bibel kennen, aber in Einer Linie mit den Heiligengeschichten der Legende; das Mittel dazu war nicht ein Lehrcurs, sondern theils die Evangelien, so weit in der Landessprache über sie gepredigt wurde, theils die Volkspoesie, die sich freilich mehr mit apokryphischen als kanonischen Stoffen abgab, theils die Feste der Kirche und namentlich die Bilder in den Kirchen, Klöstern u. s. w. Daß immerhin einige Kenntnis biblischer Geschichte vorhanden gewesen sein muß, geht aus den Citaten und Anspielungen mittelalterlicher Prediger und aus andern ascetischen Schriften hervor. — Die Schulordnungen der Reformationszeit sind viel zu ausschließlich auf die herrschende Voraussetzung gebaut, daß der Religionsunterricht (ein Wort, das ohnehin die alte evangelische Kirche gar nicht kannte) lediglich Katechismusunterricht sei, als daß die biblische Geschichte daneben als eignes Fach wäre genannt worden; Geschichtliches wurde nur zum Zwecke der Exemplification angewendet. Die sächsische Schulordnung von Luther und Melanchthon weiß auch für „den ersten Haufen" von biblischer Geschichte nichts. Derselbe soll lesen „der Kinder Handbüchlein, darinnen das Alphabet, Vater unser, Glaube und andere Gebete innen stehen." Für den andern Haufen wird ein Tag zum Katechismus-Abhören und Auslegen und zum Bibellesen bestimmt. Die Berichte über neue auf diese Schulordnung gegründete Schulen führen wohl Donat und Cato für das Lesenlernen an, aber das Handbüchlein mit seinem religiösen Stoffe, „der leyen Biblia", verschwindet je mehr und mehr; der grammatisch-philologische Unterricht dominirt vollständig. Aus dem lateinischen Katechismus gieng's in den griechischen oder das griechische Evangelienbuch. Luthers deutsche Bibel wurde damals vom Volke im Hause fleißig gelesen — dazu der deutsche Katechismus getrieben, ganz der Absicht Luthers gemäß, — aber in der Schule war die Schrift wenig zu finden; nur auf den höhern Stufen fand Lesen und Erklären ganzer Bücher statt. Nicht biblische Geschichte, sondern Katechismus und Spruch, und zwar zugleich als Lesestoff, bilden Gegenstand des Anfangsunterrichts im Christenthum. (Siehe das vortreffliche Buch von Löschke: Die religiöse Bildung der Jugend und der sittliche Zustand der Schulen im 16. Jahrh.) Noch in der Mitte des vorigen Jahrhunderts wurden vielfach die Kinder lesend aus dem Katechismus in das Evangelium, dann in die Bibel geführt, höchstens bildete ein ABC-Buch die Vorstufe für das eigentliche Lesenlernen. Als Beispielsammlung für den Katechismus ist die biblische Geschichte seit der Reformation fleißig benutzt worden, und es konnten damals die Lehrer auf dem durch eine evangelisch-christliche Hausordnung gelegten Grunde biblischer Geschichtskenntnis fußen, wenn auch kein eigentlicher Unterricht in biblischer Geschichte vorausgegangen war. Luther hat die hohe Bedeutung der Historie überhaupt, demnach doch ganz besonders der biblischen auch wohl erkannt, wie aus den oft citirten trefflichen Worten desselben, über den Nutzen der Historie, welche u. a. in Raumers Geschichte der Pädagogik Thl. I., S. 173 mitgetheilt sind, hervorgeht. Warum führte er doch biblischen Geschichtsunterricht in den Schulen nicht ein? Einerseits hängt das mit der aus der Zeit des Wiederaufblühens der Wissenschaften herrührenden Ueberschätzung classisch-formeller Bildung zusammen, die bei Luther allerdings nur der lange Weg zum gründlichen Studium der heiligen Schrift ist und welcher er nur aus diesem Grunde eine wo möglich alle Schichten durchdringende Verbreitung wünscht; andrerseits mit der von

ihm dem evangelischen Hause zugewiesenen christlichen Unterweisung, mit dem „Bibelleben", durch welches das Haus getragen sein sollte und wirklich seiner Zeit und bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts hinein im Großen und Ganzen getragen war.

Das Verdienst, den eigentlichen biblischen Geschichtsunterricht begründet zu haben, gebührt sicherlich der pietistischen Reaction gegen die todte Orthodoxie der lutherischen Kirche, wie freilich aus dem Subjectivismus des Pietismus auch die das objective Bibelwort mehr und mehr verlassende freiere Art, die biblische Geschichte den Kindern zu überliefern, sich entwickelte, was sich ja schon hier und da in Hübner's Historien zeigt. Die Zeit der Aufklärung schüttete dann das Kind mit dem Bade aus. In Betreff des Unterrichts im Bibellesen und in der biblischen Geschichte, welche beide in den Francke'schen Anstalten verbunden waren, macht Francke in seiner „Erziehung der Jugend zur Gottseligkeit und Klugheit" folgende Bemerkungen: „Hierbei wird nicht mehr erfordert, als daß der Präceptor den Inhalt des Gelesenen in eine anmuthige und historische Erzählung bringe und eine kurze Erinnerung dazu setze, wie solches im Glauben und Leben anzuwenden sei. Es ist sehr fein, wenn man die Kinder bei Zeiten gewöhnet, daß sie die Oerter der Schrift in ihren Katechismum führen, e. g. die Historia von der Schöpfung gehöret in den 1. Artikel u. s. w." Wie in vielen andern pädagogischen Dingen zeigt Francke auch hierin seine der neuern Pädagogik vorauseilende Weisheit — was sehr belehrend in der Schrift von Stolzenburg: „Geschichte des Bunzlauer Waisenhauses" ꝛc. nachgewiesen ist, — indem er nach Vorgang der „Fürstl. goth. Landesordnung" biblische Bilder für den Unterricht in der biblischen Geschichte empfiehlt. Bekanntlich hat das schon Amos Comenius, dieser Seher in der Pädagogik, gethan. Derselbe will auch, daß die Kinder von frühster Jugend an zum Lesen in der hl. Schrift angehalten werden sollen, wiewohl er biblischen Geschichtsunterricht im heutigen Sinne nicht vorschreibt. (S. v. Raumers Auszüge aus seinen Schriften.)

Die bisherige Praxis im ersten Religionsunterrichte, wie sie in ganz kurzen Zügen angedeutet worden ist, erhielt einen gewaltigen Stoß durch die Philanthropen. Locke sagt: „Die ganze Bibel ist kein Lesebuch für Kinder, nur Auszüge aus derselben, welche zur Uebung im Lesen und zur Belehrung dienen, müßen gebraucht werden." Es kommt die Zeit der Bibelauszüge, wie sie von Basedow gewünscht und erstrebt wurde; leider wollte man meist nur „den Geist der Bibel" d. i. „der Herren eignen Geist." Den Anfangsunterricht in der Religion begann man richtiger Weise nicht mehr mit dem Katechismus, wie trotz Hübner noch vielfach gäng und gäbe, sondern — im Sinne der Zeit — mit moralischen Erzählungen; die hohe pädagogische Bedeutung der biblischen Geschichte in dieser Beziehung wurde verkannt; höchstens gestattete man einzelne biblische Geschichten inmitten kinderfreundlicher Erzählungen von Gottfried und Hannchen und wie das in Scene geführte Personal weiter hieß. Dieser Ansicht waren auch die meisten Eklektiker, z. B. Zerrenner in seinem Methodenbuche für Volksschullehrer (1. Aufl. 1813). Auch Dinter gestattet sehr charakteristisch den „Kleinen schon den guten Jesus zu nennen, der uns so viel vom lieben Gott erzählt hat." Es ist die Zeit, in der man „die natürliche Religion des Dessauer Philanthropins" pflegte und in mancherlei Variationen mit mehr oder minder specifisch-christlichem Anfluge tractirte oder doch wenigstens einer besonders durch die neuesten Kritiker als haltlos in sich erwiesenen Scheidung der Wahrheiten in natürliche und geoffenbarte huldigte und jene dem ersten Religionsunterrichte zuwies. Diese theologische Richtung influirte auch sehr stark auf die den gleich zu erwähnenden biblischen Geschichten angehängten Nutzanwendungen. In den Häusern verdrängte Campe's Robinson, Lossius Gumal und Lina u. dgl. die biblischen Geschichten. Auch Pestalozzi und seine Gehülfen blieben in diesem Banne ihrer Zeit befangen. (Siehe v. Raumer, Gesch. der Pädagogik, Thl. 2, namentlich die Aeußerungen Ramsauers und die Darlegungen Niederer's in Betreff des Religionsunterrichts in den Anstalten Pestalozzi's). Für die zweite Stufe der religiösen Unterweisung kamen jedoch, besonders im Anfange dieses Jahrhunderts, in der Sprache

modernisirte „biblische Geschichtsbücher", allermeist solche, welche fälschlicher Weise den alten Hübner als Anshängeschild führten, in vielfachen Gebrauch, und es wurden dieselben als eine vortreffliche Moral in Beispielen neben oft trivialen Exemplificationen aus dem gemeinen Leben für einen verwässerten abstracten Religionsunterricht gepriesen und gebraucht. Die Schüler Pestalozzi's verließen theilweise die Art des Meisters in Betreff des Religionsunterrichts bald, und in Anstalten wie das Bunzlauer Waisenhaus, wo sehr liebe Schüler Pestalozzi's seine Ideen mit der christlichen Richtung und Bestimmung der in Francke's Geiste angelegten Unterrichtsweise des Hauses versöhnten, wurde der biblischen Geschichte (siehe Stolzenburg S. 231) eine sehr bedeutende Stelle eingeräumt. Mit dem erwachenden christlichen Bewußtsein und Leben schlug bei vielen diesem Lebensgeiste nicht verschlossenen Pädagogen der Jean Paul'sche Grundsatz durch: „dem Kinde liegt das Höchste näher als das Niedrigste!" Die biblische Geschichte wurde mehr und mehr als der geeignetste Stoff der elementaren Unterweisung im Christenthum erkannt, und wenn auch vielfach, z. B. im Breslauer Seminare unter Harnisch durch Hänel eine vermittelnde Stellung eingenommen wurde, welche am besten durch die oft aufgelegten „freundlichen Stimmen an Kinderherzen von Hänel" charakterisirt wird — sie bieten einen Kranz von biblischen und andern sinnigen, ernstgehaltenen Erzählungen und Gedichten im Anschlusse an Natur- und Kirchenjahr dar, — so weht doch aus den Bestrebungen dieser Art ein Geist frommer, christlicher Innigkeit, Sinnigkeit und Weihe, eine völlige Fernhaltung trivialer Nüchternheit, die sich sonst noch vielfach breit machte. Von besonderer Bedeutung für die weitere Entwickelung und Einführung des biblischen Geschichtsunterrichts in die Schule sind „Zahn's biblische Historien, nach dem Kirchenjahre geordnet", sowie die Schrift von demselben Verfasser: „Ein Wort über Zahn's biblische Historien", in welcher durch Vergleichung des Textes aus den gangbarsten biblischen Geschichten mit dem unveränderten oder doch sehr leise modificirten Bibelworte auf einleuchtende Weise gezeigt wird, daß dasselbe an Einfalt und Anschaulichkeit alle Versionen übertrifft. Ueberhaupt hatte sich im dritten Jahrzehent dieses Jahrhunderts immer mehr ein Zug zum Bibelworte von den bisher üblichen modernisirten biblischen Erzählungen offenbart; Zeugnis dafür sind besonders die reichgesegneten Calwer und die Basler biblischen Geschichten, so daß wohl behauptet werden kann, die meisten urtheilsfähigen Stimmen haben sich jetzt für Beibehaltung der Bibelsprache im biblischen Geschichtsunterrichte entschieden, wenn auch von verschiedenen Principien aus, die einen aus einem mehr poetischen und ästhetischen Interesse, andere im Streben nach Objectivität überhaupt, wiewohl auch neuerdings wieder beachtenswerthe Stimmen für ein vermittelndes Verfahren in der Weise der Calwer biblischen Geschichten laut geworden sind. (Siehe z. B. Süddeutscher Schulbote 1853, Recension von Curtman's bibl. Gesch., ebendaselbst 1850, Revue bibl. Gesch. von Stotz, ferner Jahrg. 1856 Nr. 23. Ueber bibl. Gesch. von H. Zeller). — Nach diesem geschichtlichen Rückblicke fassen wir nun die Puncte, welche in Betreff des in Rede stehenden Unterrichts besonders wichtig sind, einzeln in's Auge.

II. Inwieferne sind biblische Geschichten für den Anfang des Religionsunterrichts der geeignetste Stoff? Zerrenner sagt über den Anfang des Religionsunterrichts in seinem Methodenbuche S. 270 u. 271: „Der Lehrer leitet die Kinder zum Aufsuchen der Ursachen und der Bestimmung sinnlicher Gegenstände und Erscheinungen und zur Beurtheilung menschlicher Handlungen an. Auf diesem Wege gelangen sie zu dem Glauben (?!) an die erste Ursache aller Dinge, an Gott, zum Glauben an seine Eigenschaften und seine Vorsehung, sowie zu den Grundbegriffen der Moral." — „Bei einer schicklichen Gelegenheit, wo die Kinder gerade von der Wahrheit, Schönheit und Kraft der Religionslehre ergriffen sind, sagt er ihnen, daß wir diese Lehren Jesu, dem größten Menschen- und Kinderfreunde verdanken, und erzählt ihnen manches aus seinem Leben." Zur Exemplification könne man, meint er, auch biblische Geschichten nehmen, sie lägen aber alle den Kindern zu ferne. Hier haben

wir die eine Ansicht vom Beginn des Religionsunterrichts. Sie ist jetzt meist überwunden, doch tauchen immer noch — abgesehen von denen, die von biblisch-christlichem Religionsunterrichte überhaupt nichts wissen wollen — Stimmen auf, die gegen die biblischen Geschichten als Anfangsunterricht gerichtet sind. So Schwenke in seinem Religionsunterrichte in den untern Classen christlicher Volksschulen. Er hat einen, „dem Anschauungsunterrichte nach Denzels Plane eng sich anschließenden Gang ausgearbeitet, mit welchem das Lesebuch Hand in Hand geht. Vereinzelte biblische Geschichten sind in bunter Folge eingereiht; sie erscheinen als bloße Belege für Bibelsprüche, Sentenzen und Verschen." In demselben Sinne ist das für den vereinigten Sach- und Sprachunterricht recht brauchbare, im Anschluß an Natur- und Kirchenjahr bearbeitete Buch von Knauß: „Die zwei ersten Schuljahre" bearbeitet. Daß der verbundene Sach- und Sprachunterricht von biblischen Anklängen der Geschichte und Lehre durchduftet ist (siehe das Münsterberger Volksschullesebuch) erscheint sicherlich als ein höchst bedeutsamer Fortschritt für die christliche Volksschule, es kann dadurch aber die besondere christliche Unterweisung auch bei den kleinsten Schülern nicht ersetzt werden. Gründlich erörtert und widerlegt finden wir die angedeuteten Ansichten in Palmers Katechetik, wie in einem Aufsatze von Völter (Süddeutscher Schulbote, Jahrg. 1853). Letzterer sagt: man soll, will man elementarisch unterrichten, in möglichst unmittelbarer Weise an die im Kinde schon vorhandene Form der Erkenntnisanfänge anschließen; das heißt aber nicht etwa auf die einfachsten Bestandtheile menschlicher Erkenntnis in religiösen Dingen, also etwa auf die Begriffe „Gott, Freiheit, Unsterblichkeit" zurückgehen, sondern auf christliche Anschauungen; diese liegen in der biblischen Geschichte; hier tritt die Religion, d. i. die Verbindung Gottes mit den Menschen und der Menschen mit Gott, in Form unmittelbarer Anschauung auf. Auch Weiß in seinen Erfahrungen und Rathschlägen spricht sich dahin aus in den Worten: „In der biblischen Geschichte spricht und handelt Gott; die Schicksale der Menschen werden als seine Schickung erkannt; das ist, was wir wollen. Die Verse und Sittensprüche sowie die moralischen Erzählungen, welche mit dem frühesten Unterrichte verbunden zu werden pflegen, mögen wir nicht als den eigentlichen Anfang des Religionsunterrichts betrachten; Sittlichkeit ist noch nicht Frömmigkeit." Wenn er nun zugleich als obersten Grundsatz alles Lehrens hinstellt: „Nur dasjenige werde gelehrt, wovon der Schüler eine innere Anschauung zu gewinnen fähig ist," so muß er überzeugt sein, daß es, wie Völter oben forderte, möglich ist, die biblische Geschichte an die im Kinde schon vorhandenen Erkenntnisgebilde anzuschließen. Man braucht, um dies im Religionsunterricht zu thun, keineswegs „auf Puncte zurückzugehen, in denen" — nach Schleiermachers Ausspruch — „kein Leben mehr ist"; man soll das auch nicht. Einzelne, dem Anschauungskreise der Kinder zugängliche Bilder und Geschichten sind entschieden das Elementare einer christlichen Unterweisung. Das Fremdartige, dem Raume und der Zeit nach Entfernte in den biblischen Geschichten tritt erfahrungsmäßig dem Kinde gar nicht so in's Bewußtsein, wie manche fürchten, giebt ihm darum keinen Anstoß, es bringt ihm eben Neues, „und Neues hinzu lernen ist Begriff des Lernens." Schlage man doch die Erfahrungen einer christlichen Vergangenheit auch in dieser Hinsicht nicht zu gering an und hüte sich a priori nach subjectiven Sympathieen und Antipathieen zu entscheiden. Was Völter vom Beginn des Religionsunterrichts in Hinsicht auf die Zeit sagt, gilt von der Art und Weise des Anfangs ganz besonders: „Die religiöse Anlage ist ein Elementarpunct des menschlichen Geistes. Wird dem religiösen Elemente erst Einfluß gestattet, wenn das Kind bereits durch andere Bildungsmittel eine mehr oder weniger bestimmte Persönlichkeit geworden, so kann die Religion nicht mehr die ursprüngliche und fundamentale bestimmende Macht im geistigen Leben des Kindes werden." Der Christ aber soll in der biblischen Geschichte leben und weben. Palmer erörtert die vorliegende Frage in dem Abschnitte seiner Katechetik von der Tradition: daß mit der Tradition im evangelischen Sinne begonnen werde, sagt er, entspricht dem geschichtlichen Entwickelungsgang der Kirche und befriedigt den

Trieb der Kleinen, erzählen zu hören. Wenn geſagt wird: Für das Chriſtenthum müße das Kind durch eine Einleitung über den Menſchen, ſeine Natur und Beſtimmung, die Natur überhaupt ꝛc. vorgebildet werden, denn ſich ſelbſt, ſeine Anlagen, Kräfte und Ausſichten muß das Kind vor Allem kennen lernen, ſo iſt darauf zu erwidern: Soll nicht die ganze chriſtliche Unterweiſung für das Chriſtenthum vorbilden? Das Kind iſt für die Milch des Wortes Gottes an ſich ſchon organiſirt, das Chriſtenkind iſt getauft, und es hat, iſt es nicht ganz verwahrloſt, chriſtlichen Einfluß bereits *erlebt*. Muß aber ſolche von Natur und Erziehung ihm gegebene Dispoſition erſt Gegenſtand ſeines Wiſſens werden durch verfrühte, immer höchſt unreife Reflexionen über das eigne Subject, ehe das chriſtliche Leben beginnen und weiter genährt werden kann durch das im Worte Gottes objectiv Gegebene? Aehnliche Anſichten, wie z. B. von Graſer, nach denen die erſten Religionslehren aus den anſchaulichen Verhältniſſen der Familie und Gemeinde die Begriffe des Wahren, Rechten und Guten erhalten und der Lehrer die Idee des innerlichen Weltgeiſtes durch Betrachtung der Natur aus dem Geiſte des Kindes hervorbrechen laſſen ſoll, beruhen einestheils auf derſelben Neigung des Syſtematiſirens nach einem gewiſſen logiſchen Formalismus, anderntheils auf jener unhaltbaren Unterſcheidung von Glaubens- und Sittenlehre, zwiſchen natürlichen und poſitiven Beſtandtheilen der chriſtlichen Religion. Sie documentiren eine Verkennung der kindlichen Natur; denn das Kind wird das wunderbarſte Factum inniger erfaſſen, als beiſpielsweiſe Belehrungen über die Einrichtung des menſchlichen Geiſtes. Die Vorausſetzung eines continuirlichen Fortſchritts vom Sinnlichen zum Geiſtigen und Geiſtlichen iſt falſch. Eine Haupturſache davon, daß viele Pädagogen gemachte Geſchichten ſtatt bibliſcher für den Anfangsunterricht für nöthig halten, liegt auch in der irrigen Meinung, die Hauptſache dabei ſei das fabula docet. Die bibliſche Geſchichte nun iſt freilich nicht geſchehen, damit ſie die Folie von Lehren ſei, ſondern ſie iſt Selbſtzweck; aber gerade das kleine Kind zieht unendlich mehr und leichter Nahrung für ſeinen innern Menſchen aus den ſein Gemüth bewegenden bibliſchen Geſchichten, als aus abſtracten, an Erzählungen angeknüpften Lehren! Wer ſich für die bibliſchen Geſchichten als Anfangsſtoff der chriſtlichen Unterweiſung entſcheidet, braucht deshalb keineswegs die Anknüpfung an die bereits gemachten Wahrnehmungen eines Chriſtenkindes zu verſäumen. Siehe darüber: Materne „der erſte Religionsunterricht," wie auch Kolde „erſtes Religionsbuch."

III. *Welches iſt die Bedeutung und der Zweck der bibliſchen Geſchichten für den chriſtlichen Religionsunterricht?* Treffend ſprechen ſich die preußiſchen Regulative darüber alſo aus: „Die bibliſche Geſchichte iſt das Feld, auf welchem die Elementarſchule ihre Aufgabe im Religionsunterrichte zu löſen hat. Der Unterricht in der bibliſchen Geſchichte ſuche die Kinder zu einem ſichern Verſtändnis und zu einer innigen, gläubigen Aneignung der Thatſachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und des ganzen Menſchengeſchlechts zu führen und lehre aus ihnen die ewig gültigen Anſchauungen von den höchſten göttlichen und menſchlichen Dingen kennen. — Die bibliſche Geſchichte iſt fortlaufend eine Darlegung der Entwickelung des menſchlichen Herzens und der göttlichen Gnade, welche auch heute noch jedes menſchliche Herz ebenſo zur Erlöſung vorbereiten, erlöſen und heiligen muß. Darum ſoll ein Chriſtenkind die bibliſche Geſchichte an und in ſich erleben; und dazu ſoll ihm die Schule verhelfen. Was man erlebt hat, das weiß man und verſteht man; darum ſoll das Kind die bibliſche Geſchichte verſtändig erzählen können." (Ueber das „Erleben der bibliſchen Geſchichte", welches nicht erſt die Regulative nach der Meinung mancher als etwas unerhörtes gefordert haben, ſiehe im Schulblatt der ev. Seminare Schleſiens die treffliche Auseinanderſetzung von Stolzenburg, Jahrg. 1855 und von Heiber ebendaſelbſt Jahrg. 1857; Bormann's Unterrichtskunde S. 34 ff.; ebenſo Völter: „Wie wird die bibl. Geſch. ein geiſtiger Anſchauungsunterricht?" im Südd. Schulb. Jahrg. 1852).

IV. *Anordnung und Stufengang für den bibliſchen Geſchichtsun-*

unterricht. Was den Stufengang im allgemeinen anbetrifft, so vereinigen sich die Stimmen vornehmlich in der Annahme von drei, resp. vier Hauptstufen: 1. Einzelne, dem Anschauungskreise der Kinder zugängliche Geschichten. (Siehe die Auswahl in Palmers Katechetik S. 131 und in den preuß. Regulativen S. 66.) 2. Diese werden ergänzt durch eine reichere Auswahl, wie sie gute Historienbücher enthalten, und an einem lockern chronologischen Faden aufgefaßt. 3. Sodann treten die Anfänge sogenannter pragmatischer Behandlung ein, d. h. „die Schüler erhalten eine Geschichte des Reiches Gottes, sollen stets in der Uebersichtlichkeit des gegangenen Lehrwegs erhalten werden, um Anfang, Fortgang und immer mehr herbeizuführende Vollendung des Gottesreichs auf Erden zu erkennen" (Vormbaum „die biblische Geschichte in der evang. Elementarschule" — ein treffliches Büchlein). Damit soll sich verbinden, beziehungsweise darauf folgen, vollständige Bekanntmachung mit der Bibel durch Lesen derselben in ihren Hauptabschnitten und einzelnen Büchern mit Einführung in das Verständnis. Auf dieser Stufe sollen sich Geschichten aus der Kirchengeschichte anschließen — freilich vermag die gewöhnliche Volksschule eine so reiche Auswahl, wie sie Palmer in seiner Katechetik giebt, nicht zu bewältigen, auch erscheint es nicht als nothwendig, daß dieselben der Zeit ihrer Behandlung nach sich an die letzte biblische Geschichte anschließen müßten, in der Volksschule wenigstens nicht, da hier kirchengeschichtlicher Pragmatismus nicht am Orte ist.

Die Forderung einer Einführung der Schüler in den göttlichen Pragmatismus und Organismus der hl. Geschichte geht über die Sphäre der Volksschule hinaus, sie ist eine Aufgabe für obere Classen höherer Schulen, für welche das Lehrbuch der hl. Geschichte von Kurtz treffliche Anleitung giebt. In der Volksschule dagegen muß auch in der obern Classe die biblische Geschichte biographisch und monographisch gehalten sein, wodurch jedoch keineswegs ausgeschlossen ist, daß der Lehrer seine Schüler nach dem Maße ihrer Fassungskraft zu der Erkenntnis führt, welche Bedeutung im Rathschlusse Gottes zu unserer Seligkeit solche Geschichten oder Geschichtscomplexe haben, in denen Stufen der Entwickelung des Reiches Gottes deutlich zu Tage treten. Hierher gehört auch die Berücksichtigung biblischer Analogieen und Parallelen, namentlich zwischen dem alten und neuen Testamente. Wenn Nissen in seinen „Unterredungen über die biblischen Geschichten" als Frucht einer langjährigen Erfahrung es ausspricht, daß auch in der Oberclasse nicht Ueberblick des Ganzen die Hauptsache sei, sondern Vertiefung in die einzelne, natürlich nicht aus dem Zusammenhange gerissene Geschichte — freilich gestattet der Zeitmangel und der Begriff des Bibellesens, in welchem die biblische Geschichte für die Oberclasse auftritt, nicht eine solche Ausdehnung der Besprechung, wie Nissen sie giebt —, wenn er es betont, daß Erwerbung eines für den Standpunct von Kindern mehr oder weniger todten, übersichtlichen Wissens der Uebung in der Gottseligkeit, dazu die biblischen Geschichten für Alt und Jung bestimmt sind, nicht Eintrag thun soll: so müßen praktische Lehrer ihm darin beistimmen und sich für eine Modification der dritten Stufe in dem angedeuteten Sinne entscheiden. Demnach würde der Unterricht in der Oberclasse von dem frühern nicht bloß durch größere Vollständigkeit und Uebersichtlichkeit sich unterscheiden, sondern mehr noch dadurch, daß er tiefere Blicke in die Fülle der einzelnen Erzählungen oder ganzer Gruppen derselben eröffnet.

In Betreff der Anordnung und Reihenfolge, in welcher die biblischen Geschichten zur Behandlung kommen sollen, tritt uns zunächst die Differenz entgegen, ob mit dem A. oder N. T. zu beginnen ist. Da es sich, namentlich zu Anfang, nicht um die Stellung der einzelnen Geschichte in der Geschichte des R. G. handelt, so fällt für den Beginn mit dem A. T. der Grund, daß dieses ja die Vorbereitung enthalte, weg; das objectiv Erste ist es nicht immer auch subjectiv. Aber abgesehen davon ist es keineswegs leicht, das pro und contra in dieser Frage gegenseitig abzuwägen. Für den Beginn mit dem A. T. sprechen folgende Gründe: wenn auch die chronologische Folge in der Unterclasse nicht herausgehoben wird, so erscheint es doch immer bedenklich, mit dem Ende den Anfang zu machen, und es ist für das Lernen von Bedeutung, daß die

Ordnung und Folge, in welcher die biblischen Geschichten später dem Schüler entgegentreten, gleich von vornherein eingehalten wird. Was Palmer so treffend von dem Begriffsnetze sagt, das sich durch Anschauung der Begriffe in der biblischen Geschichte über des Kindes Seele spannt, in welches nachher immer vollständiger und geordneter Begriffe und Gedanken eingewebt werden, gilt auch von der chronologischen Folge der biblischen Geschichte. Es setzt doch unleugbar auch schon für die Anfangsstufe das N. T. einige Kenntnis des A. mehr voraus, als auf dieser Stufe die Behandlung des A. Kenntnis des N. fordert. Auch das N. T. enthält Familiengeschichten, aber doch nicht mit so mannigfaltigen, den bisher durchlebten Verhältnissen des Kindes so vielfach gleichmäßigen Beziehungen. Dazu kommt, daß im A. T. eine Reihe einzelner Personen so ausführlich gezeichnet ist und so plastisch hervortritt, weit mehr, als dies im N. T. der Fall ist, das Leben des Herrn ausgenommen, welches aber wiederum so göttlichreich und erhaben ist, daß die Vollständigkeit, mit der es uns entgegentritt, die unterrichtliche Behandlung nicht erleichtert. Die Erzählungen des N. T. haben auch eine ungleich höhere Innenbedeutsamkeit, sind mehr durchgeistigt, als die des A. T. In diesen kann vor lauter fesselnder und spannender Geschichte die Speculation kaum ankommen. Dagegen fällt für den Beginn mit dem N. T. der Gedanke schwer in die Wagschale: Sollen Abraham, Jakob, Joseph, Moses, David früher und tiefer in dem Herzen des Kindes Platz greifen, als der Eine, auf den Abraham hoffte und den David pries? Soll ein auf Jesu Namen getauftes Christenkind nicht gleich seinen Heiland in der Fülle seiner Herrlichkeit schauen, sondern nur gelegentlich, etwa in Gebeten von ihm hören? Hiergegen kann man sich aber doch zum Troste sagen: Sollte wirklich das kleine Kind in der Zeit von Ostern bis Advent seine Liebe bereits in dem Maße verschenkt haben, daß es mit seinem in der Weihnachtszeit fröhlich erregten Herzen, erweckt durch den bisherigen Unterricht, den, auf den die Väter hoffend sahen, den, über welchen es in jedem nicht ganz verwahrlosten Hause doch schon mehr gehört hat, als von Abraham, Jakob u. s. w., den, dessen Tod und Auferstehung die obere Abtheilung den kleinen Ankömmlingen schon zu Himmelfahrt und Pfingsten repetitorisch erzählt — daß es den jetzt weniger herzlich und innig aufnähme, als wenn ihm gleich zu Anfang der Schulzeit ausführlich aus seinem Leben erzählt worden wäre? Besonders aber um des Anschlusses an das Kirchenjahr willen beginnt das N. T. am besten erst in der Adventszeit; dann führt der Lehrer seine Schüler allein und ungetheilt an der Hand der N. T. Geschichte durch die festliche Zeit des Kirchenjahres hindurch bis Ostern. Im ersten Schuljahre nur A. T. zu nehmen, dafür läßt sich freilich kein haltbarer Grund angeben. Ueberhaupt sollte die biblische Geschichte immer nur in einjährigen Cursen und in sich immer erweiternden Kreisen mit Aufnahme des Dagewesenen behandelt werden, so daß jedes Jahr ein Ganzes giebt und das Kind darin leben lernt. Der Anschluß an das Kirchenjahr macht sich so von selber, und erscheint als das Natürlichste, nicht weil etwa eine Beziehung zwischen der Trinitatiszeit und dem A. T. stattfinde, sondern weil dann die festliche Zeit des Kirchenjahres in Betrachtung der betreffenden heil. Geschichte des N. T. durchlebt wird. Beachtenswerth ist die Ordnung der biblischen Geschichte, welche Materne in dem oben angeführten Büchlein im Anschluß an Natur- und Kirchenjahr aufstellt. Wir führen die Pensen aus der Zeit von Ostern bis Trinitatis auf: Auferstehung, Jesus der Kinderfreund, Hochzeit zu Cana, der verlorne Sohn (Bußtag), Speisung der 4000, Hauptmann zu Capernaum, Jüngling zu Nain, Himmelfahrt, Ausgießung des hl. Geistes, Schöpfung (Trinitatis), Paradies u. s. w. Eigenthümlich und sinnig ist die Anordnung des ersten Religionsunterrichtes und die damit zusammenhängende Folge der biblischen Geschichte, welche Stolzenburg in einem Aufsatze des schles. Seminar-Schulbl. Jahrg. 1854 giebt. Hiernach werden Katechismus, Spruch, Liedervers und biblische Geschichte in einen organischen Zusammenhang gebracht, und zwar so, daß Katechismusstücke, hier mit Worten

des ersten Artikels beginnend, als leitender Faden alle Geschichten, Sprüche, Liederverse, auch religiöse Kindergedichte zu leicht überschaulichen Gruppen verbinden.

V. In welcher Form soll die biblische Geschichte den Schülern überliefert werden? Die preußischen Regulative sagen darüber entschieden: „Das göttliche Wirken hat sich in einem bestimmten Worte offenbart, und darum soll die biblische Geschichte mit dem Bibelworte erzählt werden.“ Man hat das Wort gepreßt und eingewendet: Der lutherischen Bibelübersetzung könne doch nicht gleiche göttliche Dignität zugeschrieben werden, als dem Originale; allein so ist es doch auch nicht gemeint. Es kann aber nicht geleugnet werden, was der sel. Otto Schulz in einem der beiden bedeutenden Aufsätze über biblische Geschichte im Brandenburger Schulblatte Jahrg. 1840 sagt: „Die biblischen Geschichten wirken nicht bloß durch ihren Inhalt, sondern eben so sehr durch die ganze Art ihrer Darstellung.“ Der Geist verfliegt zum Theil, wenn man die Form der Darstellung auflöst. — Was ist es, daß dieselben Grundstoffe hier eine Blume, dort einen Baum, dort ein lebendes Geschöpf bilden? Neben dem Stoffe muß noch eine andere Kraft wirken, ein geistiger Hauch, der lebendige Odem, mit dem der Schöpfer seine Geschöpfe belebt. Dieser Hauch verfliegt, sobald man die Form der Darstellung auflöst, und in vielen Fällen bleibt nichts, als eine ganz gewöhnliche Erzählung. „Es giebt,“ sagt Bormann in seiner Unterrichtskunde S. 111, „keine klarere, keine einfachere, keine sinnvollere Fassung der heiligen Geschichte als die biblische. Jedes Wort ist gebraucht in der vollen Wahrheit seiner Bedeutung; der Satzbau ist einfach, die Gedankenfolge anschaulich; die Verbindung der Sätze ist durch die einfachsten Mittel herbeigeführt.“ Dadurch wird die biblische Darstellungsform auch für das Kind durchaus zugänglich. Wenn demnach mit Recht gefordert wird, daß der Lehrer sich ihrer bediene, so ist damit keineswegs ein mechanisch-starres Kleben an der buchstäblichen Fassung der lutherischen Uebersetzung gemeint. Der Lehrer kann und soll sich freier bewegen bei Anfängen mancher Geschichten, bei Uebergängen, auszugsweisen Andeutungen; nur charakteristische Stellen hat er dann wörtlich zu fassen. In der Unterclasse sind die biblischen Geschichten unbedingt in ganz einfachen Sätzen zu erzählen. Zu dem Zwecke wird der Lehrer manche biblische Construction lösen, manche Wendung leise ändern, manchen Ausdruck vertauschen — er braucht z. B. nicht zu sagen: ich kenne eine Speise, „da ihr nichts von wisset“ statt davon oder von welcher; — ist er aber mit der Bibelsprache vertraut, versteht er ihre Schönheit und hat er sie lieb, so wird er auch bei bedeutendern Aenderungen die biblische Färbung der Sprache nicht verwischen, sondern immer ganz unwillkürlich den einfachen, kernigen und treuherzigen Bibelton anschlagen. Daß z. B. in Zahns biblischen Historien bei einzelnen Wendungen etwas freier hätte verfahren werden können, ist wahr, aber es ist durch das Bedürfnis der Kinder eine weit freiere Fassung, wie in der Calwer biblischen Geschichte, nicht gefordert, noch weniger eine paraphrasirende, ausmalende Weise, wie sie Köhnlein giebt. Diese ist an sich schön und belehrend für den Lehrer, welcher daraus sieht, wie er bei erklärender Behandlung der biblischen Geschichte verfahren muß, den Kindern aber ist eine, die ganze Schulzeit möglichst gleichbleibende objective Form der Darstellung nöthig, welche freilich durch rechte Behandlung vor Erstarrung bewahrt werden muß. Es kommt hauptsächlich darauf an, daß der Lehrer Schwieriges und Unverständliches je nach Bedürfnis der verschiedenen Schülerabtheilungen auszuscheiden und die längern Erzählungen in kleinere Ganze aufzulösen weiß. (Siehe die bereits erwähnte Schrift von Bormbaum.) Es fehlt nicht an Büchern, welche beweisen, wie in der rechten biblischen Fassung die heiligen Geschichten auch den Kleinen völlig verständlich erzählt werden können. Es seien nur genannt: Gossel, Botschaft des Heils (die neuste Auflage), Bischoff, Gesch. des N. G. in 40 bibl. Gesch., sowie die schon angeführten Büchlein von Materne (in der Auswahl des historischen Stoffes und in der Darstellung vortrefflich) und Kolde. Daß die Mutter den noch nicht für die Schule reifen Kindern zu Hause die biblische Geschichte noch weniger streng

mit biblischen Worten erzählt, wie auch v. Raumer will, ist natürlich und in der Ordnung. Doch in der Schule soll das Kind „von früh auf die göttliche Originalität des Stils der hl. Schrift verstehen und lieb gewinnen lernen." Das ist auch die beste Vorbereitung für ein verständiges Bibellesen, und es erscheint gesucht, wenn man behauptet, es thue dem Kinde wohl, wenn es zuerst den Bibelinhalt in veränderter Sprache lernt, die Bibelsprache sei ihm dann, wenn es zum Bibellesen komme, neu und nachdenkenerweckend. *)

VI. Wie soll eine biblische Geschichte im Schulunterrichte behandelt werden? K. v. Raumer trifft in seiner Gesch. d. Päd. Thl. III, S. 37 ff. in schlagender Weise den Punct, in welchem hier viel gefehlt wird, wenn er sagt: „Die Samenkörner des göttlichen Wortes mahle man nicht zu Mehl; poetische Gewalt entkräfte man nicht durch prosaische Auslegung. — Die schöpferische Kraft der reflexionslosen Einfalt und der religiöse Segen, welcher aus dieser Einfalt quillt, ist den trocknen Pädagogen verborgen, welche das Kind zum Begreifen von allem und jedem aufschrauben möchten. Ein Kind, dessen Phantasie noch frisch und lebendig, liest es ungestört die hl. Schrift, so treten ihm die Gestalten und Begebenheiten vor die Seele, es erlebt alles mit, als wäre es dabei gegenwärtig. Es erfährt so den tiefsten Eindruck und gelangt zu einem festen historischen Glauben. — Wir können nicht sorgfältig genug alles vermeiden, was im mindesten jenes einfältige, plastische Auffassen der hl. Schrift stören oder gar die Fähigkeit dazu zerstören kann." Was nun die Behandlung im Einzelnen betrifft, so steht zunächst fest, daß der Lehrer auf der Unter- und Mittelstufe die biblische Geschichte frei, in biblischer Sprache zu erzählen hat — wodurch gar nicht ausgeschlossen ist, daß er bei unverständlichen Ausdrücken die Erklärung mit zwei oder drei Worten einfügt; — auf der Oberstufe dagegen wird die Geschichte von den Schülern in der hl. Schrift selbst gelesen. Es ist eine schwere Kunst, eine biblische Geschichte gut zu erzählen. Das ist nur möglich, wenn man sich vorher glaubensvoll und liebend in das Schriftwort versenkt hat, so daß „es der sich vertiefenden Betrachtung sich auseinanderlegt und die reiche Fülle seines Inhalts lebendig vor die Anschauung tritt." In welcher Weise der Lehrer sich hierfür vorbereiten muß, zeigt Nissen in den Betrachtungen, welche er meistens seinen Unterredungen vorausschickt, sowie Bormann in seiner Unterrichtskunde S. 107 ff. Nur wenn er durch inneres Erleben in Kraft des göttlichen Geistes die rechte Weihe empfangen hat, wird seine Haltung, Betonung, Melodie, Rhythmus und dynamisches Element der Sprache von dem Inhalte der biblischen Geschichte durchgeistigt sein, so daß sich das Wort mit sinnlich-geistiger Gewalt der Seele des Schülers eindrückt, er unmittelbar empfindet und versteht, unmittelbar theil hat an der tiefern Auffassung der Sache, wie sie dem Lehrer eigen ist. Hat nicht des Lehrers Vortrag das Herz des Schülers bewegt, daß ihm die Geschichte nicht mehr ein Fremdes, ein Aeußeres ist, so ist alle Zuthat wenig nütze. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß nichts weiter nöthig, eine weitere Einführung in das Verständnis überflüssig sei. Es ist nothwendig, daß nach dem ersten Erzählen der Lehrer die Geschichte in kleinern Abschnitten noch einmal erzählt und Satz für Satz zergliedernd durchgeht, um die einzelnen Sätze in ihrer Gliederung zum hinlänglichen Verständnis zu bringen und die einzelnen Namen von Personen, Thatsachen und Verhältnissen bestimmt zu befestigen. Die Zergliederungsfragen müßen anregend sein und von dem denkenden Eingehen auf den Inhalt zeugen. Wie man Satz für Satz fortschreitet, ist auch alles, was in Wort und Sache dunkel ist, einfach zu erklären durch ein das Gegebene mit dem kindlichen Auffassungsvermögen und der Anschauung vermittelndes, klar und sicher entwickelndes Verfahren und präcise, sicher anzueignende Feststellung des Ergebnisses. Die Einführung in das Verständnis hat es vor Allem auf Erzeugung einer innern lebendigen Anschauung nicht bloß des äußern geschichtlichen Verlaufs, sondern vornehmlich der Zustände der

*) Vgl. den Art. Anschauungsunterricht S. 201 f.

redenden und handelnden Perſonen zu thun. Ueberall iſt das innere geiſtige Band zwiſchen den Momenten der Geſchichte aufzuzeigen, überall die eigentliche Spitze der Geſchichte hervorzuheben. Nimmer aber darf ſich in der Beſprechung die Abſicht geltend machen, als ſolle durch ſie die Geſchichte erſt die wirkſame Kraft erhalten; ſie hat ſich mit ihrer Zuthat darauf zu beſchränken, die erforderliche Hülfe zu geben, damit die Geſchichte in die Herzen hineinleuchte und wirke. Das geſchieht oft durch Hervorhebung eines Wortes, durch eine einzige auf den Kern gehende Frage, durch das Klopfen an das Gewiſſen mit einem Worte, ja bloß durch einen ſeelenvollen, ernſten oder milden, ſtrafenden oder bittenden Ausdruck, mit dem das Wort geſprochen wird. Als eine Hülfe ſind in dieſem Sinne auch Bibelſprüche, Liederverſe, Katechismusſtücke zu verwenden, indem ſie 1) dazu dienen, die empfangenen Eindrücke in einem Brennpuncte zu ſammeln und durch den ſchlagenden Ausdruck um ſo ſtärker auf das Herz wirken zu laſſen; 2) indem die erbauliche Beſprechung durch das Zuſammenbeten oder das Singen des Liederverſes ſich zur Andacht ſteigert, welche die empfangenen Eindrücke dem geſammelten Gemüthe tiefer und dauernder einprägen ſoll; 3) indem ſie die Seite der Geſchichte herausheben, die für die Auffaſſung weſentlich bedingend iſt. Als Mittel der Verinnerlichung dient ferner die Erklärung der Geſchichte durch andere, ſowie durch ſtete Bezugnahme auf das Leben, die Verſuchungen und Erfahrungen des Kindes im Geiſte der Geſchichte, denn „die bibliſchen Geſchichten ſind die rechten Tagesgeſchichten, ſie wiederholen ſich täglich." So ſoll das Wort Hamanns zur Wahrheit werden: „Jede bibliſche Geſchichte iſt eine Weiſſagung, die in jedem Menſchenherzen erfüllt wird." — Zur ſinnlichen Veranſchaulichung dienen bibliſche Bilder, doch dürfen ſie während des Erzählens nicht vorgehalten werden, es muß ſich die erklärende Betrachtung des Bildes mit der Erklärung der Geſchichte verbinden (vgl. d. Art. Bilderbibel). Für die reiferen Schüler wird zur Vergegenwärtigung der Oertlichkeiten die Karte des hl. Landes in Gebrauch genommen.

Der erklärenden Beſprechung folgt abermaliges, zuſammenhängendes Erzählen der Geſchichte von Seiten des Lehrers. Dann wird dieſelbe von den Kindern ausdrucksvoll und ſchön nacherzählt. Alle behandelten Geſchichten müßen von der bei weitem größten Mehrzahl der Schüler am Schluſſe des Schuljahres erzählt werden können; „denn fragmentariſches Wiſſen hiſtoriſcher Einzelheiten iſt unfruchtbarer Notizenkram." Dieſe Forderung kann nie und nirgends als unerreichbar angeſehen werden, weil ſie den geſegneten Erfolg des Unterrichts bedingt und darlegt und die einzige Bürgſchaft für einen fortwirkenden Einfluß der bibliſchen Geſchichte iſt. Bibliſche Hiſtorienbücher dienen auf der Unter- und Mittelſtufe zum Nachleſen der behandelten Geſchichten. (Siehe u. a. über die Behandl. der bibl. Geſch. Schleſ. Seminar-Schulbl. Jahrg. 1857, „Lehrplan für die Unterclaſſe einer dreiclaſſigen Volksſchule von Bock" — in vorſtehender Auseinanderſetzung vielfach benutzt, — ferner ebendaſelbſt Jahrg. 1853 „der Unterricht in der bibl. Geſch. von Schurig" und Jahrg. 1856 „der bibl. Anſchauungsunterr. von Jungklaaß.")

Schurig.

Bilderbibel. Die Bilderbibel iſt ein Erzeugnis der letzten Jahrhunderte, ſie iſt ein Kind der Reformation, durch welche die Bibel ein Gemeingut aller Chriſten ward. Dieſer Grundgedanke der Reformation hat die Bilderbibel geſchaffen, nicht die Bibelbilder. Gleichwohl traten im Gefolge der Kirchenerneuerung zunächſt Bewegungen ein, welche die Mitwirkung der Kunſt bei der Neubildung des chriſtlichen Lebens geradezu in Frage ſtellten. Denn der Kunſt oder vielmehr den Kunſtwerken war eine unberechtigte Stellung nicht zu gönnen: eine ſolche lag aber darin, daß das bildliche Gleichnis als Stellvertreter des Dargeſtellten galt. Hatte ſich nun in der römiſch-katholiſchen Kirche das Kunſtwerk auf die Höhe des dargeſtellten Weſens erhoben, war ſo ein Bilderdienſt entſtanden: ſo ſetzte ſich nun Bilderſtürmerei gegen Bilderdienſt, Misachtung gegen Vergötterung. Man verwarf die Kunſtwerke um jener Misbräuche

willen und vernichtete mit der Zertrümmerung der stellvertretenden Gleichnisse zugleich die Geschicklichkeit zu gestalten und den Sinn für Gestaltetes.

Die Reformation konnte also aus schon vorhandenen Kunstrichtungen und Kunstschöpfungen die Elemente zur bildlichen Ausstattung der heiligen Schrift entnehmen. Denn wenn auch nicht alle Theile der Bibel, vielmehr verhältnismäßig nur wenige der älteren Kunst zu ihren Darstellungen den Stoff geboten hatten, so waren doch seit längerer Zeit die Hauptttheile Gegenstand derselben. Die evangelische Geschichte, die Apostelgeschichte, die Offenbarung Johannis, aus dem alten Testament die symbolischen Abschnitte wurden in den alten Evangelien- und Gebetbüchern (biblia pauperum) vielfach dargestellt, und diese Bildungen, häufig nur im Schmuck der Initialen (großen Anfangsbuchstaben) sich abgrenzend, gelten heute noch als schönster und reinster Kunstschmuck der Bibel. Umfassende Reihefolgen biblischer Darstellungen schmückten auch viele Kirchen in Malereien, in Sculpturen, häufiger an den Außenseiten der Kirchen, wie z. B. an erzenen Thüren. Erst eine spätere Zeit ergieng sich, während die ältere Kunst den Boden des echten katholischen Christenthums nicht verließ, im Legendenthume, und die Jesuitenzeit gefiel sich in der Ausbeutung des Heiligen- und Märtyrerthums. Die großen italienischen Meister, zumal Raphael und Michael Angelo, festwurzelnd in dem Boden alter Urkirchlichkeit, schufen jene Gestaltung biblischer Geschichte, die nur bei vollkommener Beherrschung der bildlichen Darstellungsmittel möglich, und die, mehr eine menschliche als eine nationale Errungenschaft, die endgültige Verkörperung der Idee bleiben wird.

Als nun die Buchdruckerkunst das Buch der Bücher unter dem deutschen Volke verbreitete, suchte man die vorhandenen bildlichen Darstellungen biblischer Stoffe zu benutzen und der Bibel als Schmuck beizugeben. Dazu trug die in Deutschland seit dem Jahre 1423 bekannte Holzschneidekunst, die natürliche Vorläuferin der Buchdruckerkunst, wesentlich bei. Der Holzschnitt erhielt besondere Förderung durch die fränkische Malerschule (Michael Wohlgemuth 1436—1519; Albrecht Dürer 1472—1528; Lukas Kranach 1472—1553),*) namentlich durch Dürer. Dieser wendete sich mit Vorliebe biblischen Darstellungen zu und veröffentlichte drei Reihefolgen biblischer Holzschnitte: die Apokalypse (1498), die große Passion (1511), die kleine Passion (1511) außer einer großen Anzahl einzelner trefflicher, noch heute lebhaft begehrter Blätter. Hätte sich Dürer entschlossen, Darstellungen zu allen Theilen der heiligen Schrift zu geben, so würde eine für alle Zeiten gültige Bilderbibel entstanden sein.

Es lag aber der Gedanke, die ganze Bibel mit bildlichen Darstellungen zu begleiten, zu nahe, als daß nicht bald Versuche hätten gemacht werden sollen. Bekannt ist die Merianische Bilderbibel, eine Arbeit des Malers Matthäus Merian (Icones biblicae. Amstelod. 1659)**); sie ist für alle nachfolgende Versuche kennzeichnend. Wir finden in ihr wie in den späteren Bilderbibeln, Neues und Altes vermischt, das Neue meist geschmacklos, das Aeltere selten in seiner Reinheit erhalten. Die erste Bilderbibel, welche sich über diesen Eklekticismus und Einheitslosigkeit einigermaßen erhebt, und ein künstlerisches Verdienst enthält, ist die bei Cotta 1850 erschienene (Text von Luther, für Kath. von Allioli, Holzschnitte und Zeichnungen eingedruckt). Als ein weiterer Fortschritt läßt sich die des Berliner evangelischen Vereines (1855. Stereotypausgabe mit 327 Holzschnitten) bezeichnen, welche zugleich sich durch billigen Preis empfiehlt.***) Es liegt in der Natur

*) Passio Jesu Christi vennstiss. imaginibus eleganter expressa ab illustr. Saxoniae Ducis pictore Luca Cranogio 1505. Amstelod. 1616. Wir nennen noch H. Holbein: historiae Vet. Testamenti 1538. und Jac. v. Sandrart: ganz neue biblische Bilder-Ergötzung aus dem A. Test. Nürnberg. D. Red.

**) Erwähnenswerth ist noch die Bibel von Christoph Weigel, Augsburg 1695 (Biblia ectypa.)

***) Wir nennen weiter: Olivier bibl. Bilder, 50 Stahlstiche aus dem Leben Jesu. Text von G. H. v. Schubert; Bilder zum A. und N. Testament, je 30, in Farbendruck, Stuttg. u. Eßlingen; endlich die kleinen bibl. Bilder der evang. Gesellschaft in Stuttgart, von Maler Renz,

der Sache, daß der Mangel an Einheit der Auffassung und Darstellung in beiden Werken, bei der Mitwirkung vieler Künstler, nicht völlig überwunden werden konnte.

Die letzten Jahre haben aber auch hier weiteren Fortschritt gebracht, indem in Deutschland ein Werk entstand, bewundernswürdig wegen seines künstlerischen Werthes und nicht minder verehrungswerth durch die ihm zu Grunde liegende, das Ganze tragende religiöse Gesinnung. Es ist das die „Bibel in Bildern" von Julius Schnorr von Carolsfeld (240 Bl. in Fol. Text von Bruno Lindner, Leipzig, seit 1852). Sie soll nach der Absicht des Künstlers nicht sowohl eine „Bilderbibel" sondern nur „Bibel in Bildern" sein, ein für sich bestehendes Bilderbuch, das alle Theile der Bibel vollständig und gleichmäßig behandelt geben will. Die Bedeutung des großen Unternehmens ist von allen Seiten vollständig anerkannt, die glänzende Weise, in der die eines Manneslebens würdige Aufgabe gelöst ist, von Seiten der Kunst, der Theologie, der Pädagogik (siehe unter anderem v. Raumer III, 44) laut gewürdigt worden. In der That hat auch die letztgenannte Wissenschaft ein solches Hülfsmittel mit lebhaftester Anerkennung zu begrüßen. Denn diese trefflichen, künstlerisch reinen, von frommem Sinne und tiefem Ernste getragenen Darstellungen können und sollen auch der Erziehung und dem Unterricht dienen. Sie werden in Schulen eine angemessene und wirkungsvolle Begleitung des Unterrichts in biblischer Geschichte sein, zugleich auch, was so nothwendig ist und so oft gänzlich unberücksichtigt bleibt, auf Weckung und Veredlung des Schönheitsgefühles hinwirken helfen. In diesem Sinne hat sich bereits das K. bayrische Unterrichtsministerium gutheißend und empfehlend ausgesprochen und es ist dem Werke, das Nationalwerk deutschen christlichen Volkes werden will, die Theilnahme von Kirche, Schule und Familie nur lebhaft zu wünschen. *) **Baldamus.**

Bilderbogen. Bilderbuch. Die bildende Kunst begleitet die gebildeten Völker durch alle Zeiten; ihr Absehen scheint aber in der alten Zeit weniger auf die Jugend gerichtet gewesen zu sein. Schon der kostbarere oder ungefügere Stoff, in welchem die bildende Kunst bei den alten Culturvölkern arbeitete, erschwerte ihre Verbreitung bis zu den Kreisen der Jugend herunter. Mit der Erfindung des Lumpenpapiers und der Buchdruckerkunst, die sich mit der Holzschneide- und Kupferstecherkunst vergesellschaftete, gieng auch für die bildende Kunst eine neue Welt auf; sie wurde mehr und mehr volksthümlich, sie verbreitete sich auch in die niederen Schichten des Volkes, sie fand den Weg in die Familien, Kinderstuben, Schulen, bis endlich zu den Kleinkinderschulen herunter. Die biblische Geschichte, die kirchlichen Kämpfe, die Ritter-, Heiligen- und Volkssagen gaben im Mittelalter dazu den Stoff. Albrecht Dürer und Lukas Kranach führten eine Reihe von biblischen Bildern vor die Augen des Volkes. In Nürnberg und anderen fränkischen Städten scheint die Verfertigung von Bilderbögen und Bilderbüchern schon frühe ziemlich ins große getrieben worden zu sein. In der römischen Kirche sind es besonders die Klöster, welche, wenn nicht Bilderbögen und Bilderbücher, so doch einzelne Bilder von Heiligen verfertigten und unter alt und jung verbreiteten, daher nicht nur solche Heiligenbilder, sondern alle Bilder und Bilderbögen ohne Ausnahme in einem Theile von Süddeutschland bis auf den heutigen Tag noch Heilige (alemannisch: Helge, Helgli, Helgeli, in Württemberg Holge) genannt werden.

Das gewerbthätige Nürnberg gieng in der Fabrication und Verbreitung von Bilderbögen für Volk und Jugend voran. Aus der Officin von Friedr. Campe z. B. sind schon zu Anfang dieses Jahrhunderts hübsche Bilderbögen mit Darstellungen biblischer und weltlicher Stoffe und namentlich ganze Heere von Soldaten ausgezogen und haben

je mit einem Bibelwort oder auch einem meist von A. Knapp herrührenden Verse, à 1 Kreuzer, schon in einigen Hunderttausenden verbreitet. D. Red.

*) Anm. d. Red. Eines erregt auch bei den trefflichen Schnorr'schen Bildern Bedenken: die Darstellungen Gottes. Bekanntlich erkennen die englischen Christen hierin eine Uebertretung des ersten (Reform. 2.) Gebotes und viele Christen in Deutschland theilen diese Ansicht vgl. z. B. Schles. Schulbl. 1856. S. 363. Vgl. die Artikel Bibel, Biblische Geschichte.

ihre Eroberungen auch in den Kinderstuben gemacht. Jetzt hat man neben den Nürnberger noch Münchner, Berliner, Düsseldorfer, Stuttgarter ꝛc. Bilderbögen, die nach und nach aus der ursprünglichen Zufälligkeit sich herausbildend gewisse pädagogische Tendenzen hervortreten ließen und den oft stümper- und fratzenhaften Gebilden der früheren Zeit gegenüber sich zum Theil durch wirklichen Kunstwerth auszeichnen. Schon früher traten solche pädagogische Tendenzen hervor in den Bilderbüchern. — Der erste, der die Bilder eigentlich in die Schule einführte und für den Zweck derselben benützte, war Amos Comenius (s. diesen Artikel). Sein Orbis pictus (die gemalte Welt), im Jahre 1657 erschienen, ist wohl der Vater aller eigentlichen Jugendbilderbücher. Das Basedow'sche Elementarwerk ist nur der Orbis pictus des 18. Jahrhunderts, die falsche Aufklärung seiner Zeit beurkundend, während der Orbis pictus des 17. noch von ernstem, religiösem Geiste getragen ist. Im Ganzen gehen die Bilderbücher denselben Gang, welchen die Pädagogik, ja Wissenschaft und Kunst überhaupt genommen hat, von der christlichen und kirchlichen Concentration aus sich in die Welt zerstreuend und auch verflachend, bis das tiefe Bedürfnis der Einheit und Sammlung aus der Vielheit und Zerstreuung heraus sie wieder zu der Einfalt des Wortes Gottes und christlicher Anschauung zurückruft.

An diese Vorbemerkungen reihen wir nun einige Gedanken und Erfahrungen an 1) über den Inhalt, 2) die Beschaffung und 3) den Gebrauch von Bilderbögen oder Bilderbüchern. Ein vorherrschender Zug im Kinde ist die lebhafteste Aufnahmsfähigkeit für alle möglichen Eindrücke von außen her. Wie der junge Leib eine scharfe, lebhafte Neigung zeigt, Nahrung in sich aufzunehmen und für das Wachsthum des Leibes sich anzueignen (Kinderappetit), so zeigt sich auch in Geist und Gemüth des Kindes eine scharfe, lebhafte Empfänglichkeit, ein wahrer Kinderappetit neuen Eindrücken gegenüber. Daher die lebhafte Neugier der Kinder, das scharfe Auge und Ohr für alles, was um sie her vorgeht, ihre immer rege Wißbegier, ihr Wohlgefallen an lebhaften Empfindungen ꝛc. In allen diesen Erscheinungen streckt der junge Menschengeist seine zarten Polypenfangarme aus, um Nahrung an sich zu ziehen und ein Stück der Körper- wie der Gedankenwelt um das andere sich anzueignen. Diesem Bedürfnisse des Kindes nach geistiger Nahrung zur Förderung seiner Erkenntnis, zur Erstarkung seines inneren Menschen soll denn auch das Bilderbuch entgegenkommen. Daher ist vor Allem wichtig

1) der Inhalt desselben. Das Bilderbuch darf im allgemeinen a. nichts enthalten, das die Fassungskraft der Kinder, für die es bestimmt ist, absolut übersteigt; denn darin, daß der abgebildete Gegenstand in irgend einer, wenn auch noch fernen, lebendigen Beziehung zum Kinde steht, liegt eben die Möglichkeit einer geistigen Assimilirung des für dasselbe im Bilde liegenden Nahrungsstoffes. b. Nichts gegen die Wahrheit verstoßendes. Dieselbe Pflicht der Wahrheit, die wir den Kindern gegenüber haben im Reden, dieselbe haben wir auch in der bildlichen Darstellung. Der Griffel, der Pinsel darf so wenig lügen als die Zunge. Eine gewisse vom Bilde unzertrennliche Idealität und Freiheit der Composition ist damit nicht ausgeschlossen; nur habe das Bild immer innere Wahrheit und äußere Möglichkeit, und meide, was dem jungen Beschauer eine falsche Vorstellung von Gott und Welt, von Natur und Menschenleben beibringen müßte. So möchten wir uns z. B. vom Standpuncte der Wahrheit die bildliche Darstellung Gottes verbitten, wie sie u. a. die Cottaische Bilderbibel auch da wagt, wo von der in der Menschwerdung Gottes sich vollendenden anthropomorphistischen Herablassung desselben in der hl. Schrift selbst keine Spur vorhanden ist. Für die Annahme menschlicher Leiblichkeit z. B. zu Schöpfungszwecken fehlt jeder denkbare Grund. Auch gegen den conventionellen Heiligenring oder -schein um das Haupt des Heilandes haben wir im Interesse der Wahrheit einiges Bedenken. Er soll dem Beschauer ein Wink sein, daß in dieser menschlich niedrigen Hülle ein übermenschlicher Gast wohne; aber das Bild der wahrhaftigen Knechtsgestalt, in welcher der Sohn Gottes einhergieng, wird dadurch offenbar getrübt,

weil gegen die Wahrheit verſchönert. Eben ſo iſt es mit dem Nimbus der Propheten, der Apoſtel, der Maria und anderer heiligen Menſchen. Sie veranlaſſen in dem Kinde leicht eine Art von theatraliſcher Vorſtellung von Heiligkeit, die von der Heiligkeit der Kinder Gottes, wie ſie wirklich iſt, bedeutend abweicht. Man kann das Bild der Heiligen *ohne Schein* nicht früh und tief genug in junge Herzen pflanzen. c. Das Bilderbuch enthalte nichts *unſittliches*, ſondern nur Darſtellungen, welche irgend eine gute, edle Empfindung wecken und nähren können. Wir meinen nicht: lauter Beiſpiele des Guten. Das Bilderbuch darf und ſoll auch böſe Geſinnung in Thaten heraustreten laſſen, aber immer ſo, daß damit auch ein ſittliches Urtheil nahe gelegt wird; das ſittlich Unſchöne werde nie verſchönert, vergoldet. *Schlachtenbilder* z. B. ſollten nur mit Vorſicht, nur dann etwa aufgenommen werden, wo der Kampf für Gottes Ehre und Reich, für Volk und Vaterland und deſſen höchſte Güter klar heraustritt. Das grauenhafte Behagen am Gemetzel einer Schlacht iſt ſo ziemlich daſſelbe, mit dem die alten Römer ihren Gladiatoren oder Thierkämpfen zuſahen und die Spanier ihren Stiergefechten noch zuſehen. So iſt wohl auch in Bildern, wo der Menſch ſeine Herrſchaft über die Thiere in blutiger Weiſe ausübt, Vorſicht nöthig. Es komme z. B. in Thierjagden die Macht des menſchlichen Geiſtes über thieriſche Kraft und Liſt zur Anſchauung; wo aber der Menſch dieſe Macht in Rohheit und Muthwillen gegen die Thierwelt misbraucht, wie z. B. in Parforcejagden, ſolches Gebilde bleibe der Jugend ferne. Eine von den Quellen der Thierquälerei könnte ſonſt auch das Bilderbuch werden. Alle bildlichen Darſtellungen für die Jugend müßen d. den *Geſetzen der Schönheit* und des *guten Geſchmacks möglichſt entſprechen*. Kinder ſind zwar in Beziehung auf zeichneriſche Vollendung der Bilder nicht ſehr anſpruchsvoll. Die Künſtlerin Phantaſie thut dabei das Beſte und bekleidet ein Skelett von wenigen Strichen mit Fleiſch und Blut. Ja wir glauben bemerkt zu haben, daß unausgeführte, faſt nur in Umriſſen gegebene und namentlich uncolorirte Bilder für Kinder dauernderen Reiz haben, als colorirte, darum wohl, weil die Phantaſie derſelben bei jenen mehr zu ergänzen hat, alſo in größere Thätigkeit verſetzt wird und mit der Thätigkeit auch Lebensgefühl und Behagen ſich mehrt. „Farben gleichen den Reichthümern des Spielzeugs und erſchöpfen durch Wirklichkeit die Schöpfungskraft" ſagt Jean Paul, oder: „an reicher Wirklichkeit verwelkt und verarmt die Phantaſie." Indes das alles entbindet doch den Künſtler, der für Kinder arbeitet, nicht von der Pflicht, alles, was er giebt, wenn auch noch ſo einfach und arm, doch richtig und in ſeiner Art ſchön zu geben. Auch auf dieſem Gebiete gilt wohl Goethe's Wort: „*Für die Jugend iſt das Beſte gerade gut genug*." Darum nichts verzerrtes, verrenktes, fratzenhaftes in Anlage und Ausführung! Auch ſatiriſche Fratzen, Carricaturen, Struwwelpeteriana, Rebusſpielereien ꝛc. dürften wenigſtens nur ſehr ſparſam vertreten werden. — Es iſt für die drei Kategorieen des Wahren, Guten und Schönen beherzigenswerth, was Goethe über den Vorzug des Bildes vor dem Worte ſagt:

„Dummes Zeug vor Augen geſtellt,
Hat ein magiſches Recht;
Weil es die Sinne gefangen hält,
Bleibt der Geiſt ein Knecht."

Dieſe genannten Verwahrungen hindern nicht, daß ſich auf Bilderbögen und in Bilderbüchern ein großer Reichthum von ſchönen, anziehenden, lehrhaftigen und wirklich werthvollen Bildern entfalte: Bäume, Wälder, Gebirge, Felder, Gärten, Blumen, Thiere, beſonders in ihren Beziehungen zum Menſchen; dann das Leben der Menſchen ſelbſt; Land-, Gewerbs-, Kunſt-, Hirten-, Jäger-, Fiſcherleben; Haus, Schule, Spiele und Vergnügungen, Sitten und Gebräuche der Kleinen und Großen, Nahen und Fernen, verſchiedene Weiſen der Gottesverehrung u. ſ. w.

Es iſt an Bilderbüchern, welche aus dieſer reichen Quelle mit Geſchick und Geſchmack ſchöpfen, heutzutage kein Mangel, wiewohl noch fort und fort eine Menge

unpaſſender, gehalt- und geſchmackloſer Bilder mit der antigoethiſchen Deviſe: „Für die Jugend iſt auch das Schlechteſte gut genug“, daherflutet. Vor allem aber dürfen wir Ein Hauptbilderbuch nicht vergeſſen, die Bibel (ſ. Bilderbibel). Eine gute Bilderbibel iſt ein wahrer Schatz für eine Familie. Wie die Bibel vorzugsweiſe das Buch heißt, ſo verdient die Bilderbibel in einem Hauſe vorzugsweiſe das Bilderbuch zu heißen.

Von Bilderbüchern mit allgemeinem Stoff iſt zu nennen: J. S. Stoy Bilderakademie, Nürnberg 1781. Bilder von Dan. Chodowiecki. (Schon vom vielgeſchäftigen Nützlichkeitsgeiſt durchdrungen.) — Ebenſo Loſſius moraliſche Bilderbibel. 5 Bde. Gotha. 2. Aufl. 1821—1824. — Baſedow Elementarwerk in 100 Kupfertafeln von Dan. Chodowiecki. Beſchreibung derſelben von Ch. H. Wolke, „Mitanfänger des philanthropiſchen Erziehungs-Inſtituts zu Deſſau,“ enthaltend „die Methoden, durch welche der Jugend auf eine leichte und angenehme Weiſe Kenntniſſe und Sprachen zugleich können mitgetheilt werden.“ Leipz. Cruſius. 1782. (Schöne Bilder, aber im Geiſt der rationaliſtiſchen Aufklärung und Vielwiſſerei angelegt. Ein ſehr umfaſſendes Werk, doch mehr zerſtreuend als ſammelnd.) — Syſtematiſche Bildergallerie zur allgemeinen deutſchen Real-Encyklopädie in lithographirten Blättern. Carlsruhe und Freiburg. Herder. — G. Tob. Wilhelm Unterhaltungen für die Jugend. Augsburg 1801 ꝛc. — Bertuchs Bilderbuch für Kinder. Ausführlicher Text dazu von L. Ph. Funke. Weimar. 1798.

Unter den neueren Bilderbüchern nehmen die von Schreiber u. Schill (Eßlingen u. Stuttgart) eine ehrenvolle Stelle ein. — Gailer neuer Orbis pictus. Text in deutſcher, lateiniſcher und franzöſiſcher Sprache. — Friedr. Güll ſyſtematiſche Bilderſchule für das zarte Kindes- und Jugendalter. — Anziehender noch und nachhaltiger wirkend die lieblichen Speckter'ſchen Fabeln mit ſinnigen, ſchwarzen Bildern und Reimen. — Von illuſtrirten Jugendſchriften, in welche die Literatur der Bilderbücher in immer reicheren Verzweigungen ausläuft, nennen wir wegen ihres reichen, chriſtlich-gediegenen, vielſeitig anregenden und bildenden Inhalts nur die „Jugendblätter,“ Monatſchrift zur Förderung wahrer Bildung, redigirt von Dr C. G. Barth. Stuttgart. J. F. Steinkopf. 6 Hefte, à 5 Bogen mit Abbildungen 1 fl. 36 kr.

2. Beſchaffung von Bilderbüchern. Die beſten Bilderbücher ſind diejenigen, welche ſich die Kinder unter gehöriger Anleitung von zweckmäßig ausgeſuchten und dann colorirten Bilderbögen ſelbſt verfertigen. Schreiber dieſes kennt eine Familie, in der dieſe Art von Anfertigung der Bilderbücher, in ächt pädagogiſcher Weiſe geübt, als Mittel für die Entfaltung der wichtigſten leiblichen und ſittlichen Kräfte gedient hat. Der Vater, der mit tiefem und ſcharfem Erzieherblicke das Große im Kleinen zu erkennen und dieſes für jenes vorzubilden verſteht, wies und hielt frühe ſchon ſeine Söhne und Töchter zum Illuminiren ſorgfältig ausgeſuchter, ſchwarzer Bilder an. Dabei beobachtete er unnachſichtlich ſtreng eine einfache Regel, die es werth iſt, öffentlich genannt zu werden: das Kind male nie zuerſt die Hauptfigur des Bildes, ſondern immer erſt die Nebenpartieen. So geht es an das Nebenwerk mit friſcher Luſt und erkauft ſich gleichſam damit die Freude, das Wichtigſte, Intereſſanteſte ausmalen zu dürfen. Das Ausmalen der Bilder wurde in jener Familie von den Kindern, weil von Vater und Mutter ſelbſt, ſehr ernſt genommen. Die beſten Früchte ihrer ſorgfältigen Arbeit wurden geſammelt, gegen Weihnachten zu einem ſauber gebundenen Bilderbuche vereinigt und mit der Zahl des Jahres verſehen. Die älteren und geübteren Coloriſten zogen die jüngeren mit in das Intereſſe, gaben Winke und Anleitung. Man malte auch je und je Bilder und Bilderbücher, um damit Freunde oder arme Kinder zu erfreuen; kurz, das Bilderbuch iſt in dieſem Hauſe ſo recht zum Bildebuch geworden. Was ſo in der Familie für Beſchaffung guter Bilderbücher geſchehen kann, das wäre unter der Anleitung eines mit Sinn für das Schöne begabten Lehrers auch für die Schule nicht unmöglich.

3. Gebrauch des Bilderbuchs. a. Wo iſt es zu gebrauchen? Das Bilderbuch iſt da beſonders an ſeinem Platze, wo das Auge der Kinder öfter und länger darauf ruhen kann, vor Allem im Kinder- und Schulzimmer; ja beide werden durch Aufhängen paſſender Bilder und Bilderbögen ſelbſt mit Vortheil zu einer Art von Bilderbuch gemacht. Wie würden dadurch namentlich die oft ſo kahlen Schulwände an Freundlichkeit gewinnen und für die Kinder heimlicher werden! Die Kinder ſehen und leben ſich mit ſolchen Bildern zuſammen, und gerade das längere Bleiben derſelben und daher der täglich ſich erneuernde Anblick bewirken ein tiefes Eindringen und Einwachſen in Sinn und Gemüth. Wer weiß nicht, was ein Bild des Gekreuzigten mit der Unterſchrift: „Das that ich für dich; was thuſt du für mich?“ einſt dem jungen Grafen Zinzendorf ſchon bei einmaligem Sehen ausgetragen? Luther in der Vorrede zu der neuen Ausgabe des alten Paſſionalbüchleins mit Bildern (1545) achtet es nicht für böſe, „wenn man bibliſche Geſchichten in Bildern auch in Stuben und Kammern mit den Sprüchen malete, damit man Gottes Werk und Wort an allen Enden immer vor Augen hätte und deren Frucht und Glauben gegen Gott übte.“

Schreiber dieſes hat aus ſeiner früheſten Jugend noch einen viereckigen eiſernen Ofen in lebhafter Erinnerung, der das Schul- und Wohnzimmer des Schulmeiſters zugleich erwärmte. Auf der einen Seitenplatte deſſelben in derbem Relief der König Salomo, in der einen Hand das lebendige Kind an einem Füßlein haltend, in der andern das Schwert, im Begriffe, ſein Urtheil zu vollſtrecken, vor ihm die wahre Mutter auf den Knieen, um das Leben des Kindes flehend — ein Ecce! für die Eltern. Auf der andern Platte Abſalom an der Eiche; Joab mit den drei Spießen ſprengt daher, das Herz des ungerathenen Sohnes zu durchbohren, — ein Ecce! für die Kinder. Unter den Händen unſerer Väter wurde auch der Ofen zum zwei- oder dreiblätterigen Bilderbuch. Ein Fingerzeig auf den am Baume hangenden herzloſen Buben wirkte mehr als die Ruthe. Unſere heutigen glatten oder mit nichtsſagenden Arabesken ꝛc. gezierten Familien- und Schulöfen mögen eleganter ausſehen, für die Kinderzucht werfen ſie nichts mehr ab. —

b. Wozu Bilder und Bilderbuch? Was iſt ihr Werth für die Jugendbildung? Wir nennen hier fürs erſte: angenehme Unterhaltung. Das Bild hat für alle Kinder einen unerſchöpflichen Reiz. Damit iſt viel gewonnen für den allezeit regen Beſchäftigungstrieb und gegen die dem Kinde ſo unnatürliche und darum ſo läſtige und gefährliche Langeweile. In der Beſchäftigung mit dem Bilderbuch aber entwickeln ſich allerlei im Kinde ſchlummernde und der Anregung und Bildung bedürftige Anlagen und Kräfte. Am Bilderbuch entwickelt ſich der Geſichts- und Schönheitsſinn. Es bildet und bereichert die Anſchauung, belebt, ordnet und veredelt die Phantaſie, erweitert den Geſichtskreis über die engen Grenzen der Heimat hinaus, es übt, bildet, bereichert namentlich auch die Sprache. Schon die Benennung der verſchiedenen Gegenſtände im Bilderbuch iſt für das Kind nicht unwichtig; mit den Namen der Dinge ſetzt ſich der kleine Menſch gewiſſermaßen geiſtig in den Beſitz derſelben. Und welche Sprachübung bereitet nun nicht weiter das Hören deſſen, was dem Kinde, an den Bildern anknüpfend, erzählt wird und was es ſelbſt dann wieder erzählt! Namentlich thun die Bilder auch für die Bildung des Gemüthes und der ſittlichen Geſinnung ihre guten Dienſte. Die guten wie die böſen Handlungen der Menſchen üben im Bilde ihr „magiſches Recht“, bald warnend, bald nachziehend und werden, mit dem paſſenden Worte verbunden, Samenkörner, die ſich im Boden des Gemüths niederlegen. Werden die Kinder in der oben unter 2. bezeichneten Weiſe zu ſelbſteigener Anfertigung von Bilderbüchern gewöhnt, ſo gewinnen die Vortheile derſelben dadurch noch an Innigkeit, Nachhaltigkeit und Ausdehnung. Es entwickelt und bildet ſich dadurch mehr und mehr eine auch für vieles andere geſchickte Hand, Sinn für Pünctlichkeit, Nettigkeit, Vollendung einer Arbeit bis ins Kleinſte, für hübſche Nebenbeſchäftigungen, feiner Blick und Sinn für ſchöne, reine Formen und Farben, Geſchmack an

allem Feinen, Zierlichen, Lieblichen und damit in polarischem Zusammenhange Widerwille gegen alles Unschöne, Grobe, Gemeine, — eine Richtung, die sich mehr und mehr auch auf das innere sittliche Leben überträgt und zur Freude am sittlich Guten als dem göttlich Schönen und zum Hasse gegen alles sittlich Unfeine, Häßliche und Schlechte vorbereitet.

c. *Wie soll das Bilderbuch gebraucht werden?* Wer meinte, man dürfe nur ein gutes Bilderbuch oder eine Bilderbibel anschaffen und dann die lieben Kleinen daran setzen, so würden sie sich schon alles das Gute, was in den Bildern liegt, herausholen, der wäre in großem Irrthum. Er würde bald erfahren, daß die kleinen Bilderer flüchtig über die Gestalten hinwegflögen, daß ihre Freude daran keine nachhaltige wäre und sie sich auf diesem Wege eine Flüchtigkeit, eine Oberflächlichkeit und Flatterhaftigkeit angewöhnten, die ihnen lang, vielleicht lebenslang ankleben könnte. Nein, die liebende Handreichung zunächst der Mutter, später des Vaters, muß auch hier sich daran strecken und mit Erklären, Erzählen, Fragen, sich erzählen Lassen, die Bilder beleben und das in um so eingehenderer Weise, je weniger Jahre das Kind zählt. Wo *mehrere* Geschwister sind, haben Vater und Mutter dann bereits einige Zinsen ihrer auf die ältesten verwendeten Liebesmühe zu genießen und werden nicht selten sehr passend durch diese bei den jüngeren am Bilderbuche vertreten; ja dieses wird so zugleich ein liebliches Band weiter, durch das die Geschwister an einander gebunden werden. Was so in der Familie angefangen ward und neben der Schule fortgeführt wird, das kann und soll auch die *Schule* in ihrer Weise aufnehmen und von der *Kleinkinderschule* an, deren erstes Bestreben es sein sollte, keine *Schule* zu sein, sondern eine *Kinderstube*, durch alle Stufen des Schulalters hindurchführen. Der Lehrer wird jedesmal, wenn er einen Lehrgegenstand mit einem wenn auch noch so einfachen Bilde zu illustriren vermag, heiteren Gesichtern und glänzenden Augen begegnen.

d. *Wann sind Bilder und Bilderbuch zu gebrauchen?* Zunächst: *von wann an?* Wir antworten: vom frühesten Alter an, sobald die Anschauung und mit ihr die Sprache sich zu entwickeln anfängt. Die *Zeit* des Spielens und Bilderns selbst hängt bei dem jüngeren Kinde von Lust und Bedürfnis ab, mehr und mehr aber wird die erziehende Liebe auch hierein, wie in alles Thun des Kindes bei aller Freiheit doch eine gewisse Ordnung zu bringen wissen. Namentlich ist es auch gut, dem Bilderbuche, d. h. dem bildernden Kinde bisweilen Vacanz zu geben; denn die Phantasie bekleidet nicht nur, bemerkt Jean Paul (Levana I. 171 ꝛc.), sie entkleidet auch; darum lasse man ein entkleidetes d. i. ein für die Phantasie reizlos gewordenes Spielzeug nicht lange vor dem sinnlichen Auge. „Sperrt es ein; nach einiger Zeit wird die Abgeschiedene wieder gefreiet." „Dem Bilde ist das poetische Beseelen eben so nöthig als dem Spielschranke." Man räume also das eine oder andere seiner Bilder oder Bilderbücher dem Kinde je und je aus dem Wege; man giebt damit dem jungen Geiste Zeit zur inneren Verarbeitung und bereitet ihm, wenn es dann nach einiger Zeit wieder zum Vorschein kommt, die Freude, welche das Wiedersehen alter Bekannten und Freunde, das Wiederfinden des Verlorengeglaubten gewährt. *Wann aber ist man über das Bilderbuch hinausgewachsen?* Wir glauben: nie. Wir Menschenkinder kommen nur von einem ins andere. Mehr und mehr wird uns das gesammte Natur- und Menschenleben, das wir als Kinder im Bilderbuch angeschaut, selbst zu einem solchen, in dem uns die Gestalten und Verhältnisse einer höheren und zukünftigen Welt abgeschattet und vorgebildet werden. Es wird dies um so sicherer geschehen, je kindlicher wir uns in das Hauptbilderbuch vertiefen, das wir *Bibel* nennen, und das den glaubenden Betrachter in den bedeutsamsten Gestaltungen für das Schauen und Erfahren der himmlischen Urbilder vorbereitet. Vielleicht blicken wir von da einst auf die Erde und unser Leben auf derselben zurück, wie der Mann auf das Bilderbuch seiner Kindheit.

Strebel.

Bildung. Die ältere Sprache kennt das Wort nur in der ganz concreten leiblichen Bedeutung von Bild, Bildnis oder Gestalt, Form (Grimm, Wörterbuch), die

neuere*) gebraucht es zur Bezeichnung eines geiſtigen Verhältniſſes, und es dient jetzt dazu, einen der Fundamentalbegriffe in der Pädagogik vorſtellig zu machen. Merkwürdig, welche Maſſe von Gedanken und Strebungen daran ſich zu knüpfen pflegen und nach wie verſchiedenen Richtungen hin der Begriff auseinandergezogen wird, gleichſam eine Ironie auf das Wort, das er ſich auserwählte. Denn dieſes poſtulirt vielmehr Ebenmaß, Ruhe, Abrundung, eine künſtleriſche Gehaltenheit und einleuchtende Formen; aber mit dem Begriff von Bildung verbindet ſich nicht nur eine Fülle von Ideaien, die das Gefäß des Wortes ſprengen zu müßen ſcheinen, ſondern auch Fremdartiges neſtelt ſich demſelben an; ein Rocken, aus deſſen krauſem Werg die Fäden für manches Hirngeſpinſt gezogen werden, ein Neſt, darein verſtiegene Einbildung ihre Wind- oder polltiſche Berechnung ihre Kukukseier zu legen ſuchen, und alſo wird es beſonders ſchwer, gerade von dem Begriffe „Bildung" ſich ein klares Bild zu gewinnen. Schon der Umſtand macht ſchillern, daß das Wort ein Zwiefaches bedeutet; denn Bildung wird unterſchiedlich activ und paſſiv gebraucht, — eine Urſache zur Verwirrung für die Unklaren und eine Gelegenheit zum Verſteckſpielen für die Schlauen. Man verſteht darunter bald den Bildungsproceß, bald das Reſultat dieſes Proceſſes, ein Werdendes oder Gewordenes.

Stellen wir den allgemeinſten Begriff voran, ſo dient das Wort zur Bezeichnung einerſeits derjenigen Thätlgkeiten und Vorgänge, durch welche der Menſch aus dem noch rohen Zuſtand ſeines natürlichen Weſens herausgearbeitet werden ſoll, andrerſeits bezeichnet es denjenigen Zuſtand, in welchen er durch ſolche Arbeit an ihm gelangt iſt. Zur genauern Einſicht aber wird man durch Beobachtung der Bedeutungen gelangen, unter welchen das Wort im gewöhnlichen Leben vorkommt oder in der Literatur gebraucht wird, ein Geſchäft, wobei die weſentlichen Merkmale des Begriffs theils unmittelbar hervorleuchten, theils mittelſt Berichtigung zu finden ſind.

Ausgehend von den Redensarten des gemeinen Lebens finden wir nun erſtlich, daß man zwar von Männern und Frauen, niemals aber von Kindern ſagt, ſie haben Bildung, und auch junge Leute bezeichnet man lieber als in der Bildung begriffen oder voran, denn als ſchon Gebildete. Folglich wird Reife vorausgeſetzt, ein gewiſſes Fertigſein ganz in Uebereinſtimmung mit dem Wortſinn, ſofern ein Bild eben ein in ſich Zuſammengeſchloſſenes, Abgerundetes bedeutet. So lange noch die rohen natürlichen Elemente in Fluß und Gährung begriffen ſind, das Stoffliche in ungewiſſen Geſtaltungsverſuchen hin- und herwogt, iſt wohl Arbeit für den Künſtler vorhanden, aber noch nicht Kunſtwerk, Bild. Ohne Zweifel liegt aber auch in jenem Hinausſchieben des Prädicats eines gebildeten Menſchen auf die reiferen Jahre bewußt und unbewußt ſchon das weſentliche Merkmal mitinbegriffen, daß Bildung die ſittliche Seite der Menſchennatur eben ſo ſehr in Anſpruch nimmt als die intellectuelle und daß ein wirkliches concretes Abgeſchloſſenhaben des Individuums nur mit dem Eintritt eines feſten Charakters — denn hierunter verſteht man die ſittlichen Geſichtszüge des Menſchen, zu erwarten ſteht.

Man redet ferner von gebildeten Ständen im Gegenſatz zu den ungebildeten. Hier zwar ſind nicht nur zerfließende Grenzen, ſondern auch wirkliches Vorurtheil und Verdunkelung des Begriffs läuft mitunter. Gebildet nämlich pflegen ſich ſelbſt immer die höheren Stände gegenüber den niederen und ebenſo die gelehrteren den minder gelehrten gegenüber zu nennen und verſtehen darunter je ihren Standes-, Wiſſens- oder den Vorzug ihres geſelligen Benehmens. So wer in den vornehmern Kreiſen ſich zu bewegen gewöhnt iſt, ſieht den ungelenken Bürgersmann oder Gelehrten unter ſich, umgekehrt der Gelehrte den Hojjunker u. dgl., der Profeſſor den Präceptor, Schulmeiſter, dieſer wiederum den Bauernſchultheiß, der Städter den Landmann, ein feineres Gewerbe das gröbere, ſelbſt zwiſchen der Dienerſchaft Eines Hauſes (Zimmer, Küche, Stall) macht

*) Kant pflegt Cultur zu ſagen, übrigens iſt der Ausdruck Bildung im jetzigen Sinn ſchon Juſtus Möſer geläufig, vergl. die Ausgabe von Abelen Th. 5, nr. XIV, 2. S. 70.

ſich eine ſtufenmäßige Meinung des Vorzugs in Abſicht auf Bildung geltend. Darin iſt eher Einbildung, doch aber auch zugleich ein Merkmal des Begriffs: es ſieht ſich jeder oder glaubt ſich jeder in irgend einer Beziehung weiter zu ſehen als der andere, ſei's im Wiſſen, Können oder Betragen, alſo in etwas, das er ſich und zwar durch Arbeit an ſich ſelbſt erworben hat und iſt ſich bewußt, an dieſem Punct über die Schranken der rohen Natürlichkeit ſich hinausgehoben zu haben. Dies aber iſt in der That Merkmal der Bildung; denn nicht der Stein, wenn er unbehauen aus den Brüchen kommt, ſondern wie ihn künſtleriſche Thätigkeit formt, wird zum Bild, unangeſehen ob von Marmor oder von gemeinem Sandkorn. Es haben alſo diejenigen Stände, welche ſich darum, daß ſie ſich in irgend welcher Entwicklung ihrer Fähigkeiten andern voraus wiſſen, dieſen gegenüber Bildung zuſchreiben, nicht eben unrecht, ſofern wenigſtens theilweiſe Bildung an ihnen iſt, etwa wie an einem Stein, davon der Bildhauer einzelne Glieder, ſeien es die edlern oder vor der Hand unedlere der Menſchengeſtalt, aus dem Groben bereits herausgemeiſelt hat. So ſpricht man denn von einem gebildeten Benehmen, verſteht darunter ein ſolches, das über die unmittelbare Natürlichkeit des Umgangs hinausgehoben iſt und ſtellt es in Gegenſatz nicht bloß gegen unanſtändige Manieren (ungeſchliffenes Weſen), ſondern auch gegen die in den Geſetzen des geſelligen Anſtandes nicht geübte Unbeholfenheit. Ebenſo ſpricht man von gelehrter oder künſtleriſcher Bildung und bezeichnet damit den geiſtigen Voraus, welchen die ſolcher Theilhaftigen andern gegenüber genießen.

Indeſſen führt der Sprachgebrauch noch tiefer in den Begriff ein, ſofern er z. B. einem ſolchen, dem er gelehrte Bildung zugeſteht, dennoch die Bezeichnung eines gebildeten Gelehrten verweigert, nämlich wenn dieſer ſein ſpecielles Fach (Mathematik, Philologie, Jurisprudenz u. ſ. f.) zwar mit Fleiß erlernt hat, darin aber nur das Sammeln, Ordnen und Behalten treibt, ohne Beziehung auf das Allgemeinmenſchliche, was in jedem Wiſſensfach zur Erſcheinung kommt. Solch Wiſſen iſt eine Strohblume im engen Scherben, eine Sammlung vertrockneter Pflanzen zwiſchen Löſchpapier eingelegt; dagegen Wiſſen des Gebildeten duftet als die Blüte. Der Vorrath ſpecieller Kenntniſſe an ſich macht nicht die Bildung, *) ſondern es iſt zugleich die Beziehung dieſer Kenntniſſe zu den Fundamenten wie zu dem Verwandten, die Herausarbeitung des Stofflichen durch den Geiſt zum freien Beſitz, alſo auch hier ein Sichhinausheben über die rohe Unmittelbarkeit geiſtigen Seins und Habens. Daß ein Juriſt gelehrt ſei, muß er Rechtsgeſchichte, Quellen, Rechtsſyſteme und die beſtehenden Geſetze kennen, daß er gebildeter Juriſt ſei, muß ihm ſein Wiſſen im Zuſammenhang mit der Völkergeſchichte, mit den philoſophiſchen Principien, mit Philologie, Ethik, Pſychologie, Politik ſtehen. Desgleichen ein gelehrter und geſchickter Arzt wird zum gebildeten Arzt, indem er mit ſeinem Wiſſen und Können einrückt in den weiten Kreis naturwiſſenſchaftlicher und hiſtoriſcher Einſicht, der das Centrum ſeines ſpeciellen Fachs umlagert. Aehnlich bei allen Ständen: gebildet iſt derjenige Kaufmann, welcher über den gewerbsmäßigen Betrieb des Handels hinaus ſeinem Beruf das wiſſenſchaftliche Intereſſe (Handelsgeſchichte, Volkswirthſchaft, Chemie u. ſ. f.) anknüpft; gebildeter Landwirth iſt der nicht bloß eingeübte und eingeſchulte, ſondern ebenfalls der in dem Wiſſen um das in ſein Fach Einſchlagende (Botanik, Zoologie, Mechanik, Chemie u. ſ. f.) daheim iſt.

Indeſſen genügt auch ſolches Daheimſein in den Fundamenten und Ausläufern des ſpeciellen Fachs noch nicht, um einem gebildeten Juriſten, Arzt u. dgl. das Prädicat eines gebildeten Mannes zu erwerben. Dieſes ſetzt vielmehr die ſogenannte allgemeine

*) Und doch haben hie und da die Beſtrebungen und Einrichtungen im Schulweſen zur Vorausſetzung die Anſicht, daß Wiſſen mit Bildung identiſch ſei, vgl. den Aufſatz „Zur Frage über die Principien“ in Roth kl. Schriften I. 343 — 380, wo treffend gezeigt iſt, wie das oberſte Princip der Schule die Bildung der Jugend ſein müſſe, nicht allerlei wiſſen; das Wiſſen ſei in unſerer Zeit im Steigen, die Bildung im Abnehmen. D. Red.

Bildung*) voraus und mit ihr die Fähigkeit, über die Grenzen des eigenen Berufes mit Vernunft in fremde Gebiete hinüberzuschauen. Homo sum, nihil humani a me alienum puto, in diesem classischen Wort spricht sich der Charakter derjenigen Stufe geistiger und gemüthlicher Entwicklung aus, welche wir an jemand wahrnehmen müßen, wenn wir ihn einen gebildeten Menschen nennen sollen. Es sind die allgemein-menschlichen Interessen, für welche er eine Empfänglichkeit und ein Verständnis hat, es ist das Sichherausarbeiten nicht nur aus der beschränkten Sphäre des Technischen am individuellen Beruf, also daß die demselben concentrischen Kreise des Wissens und Könnens erobert und die Einsichten über die denselben naheliegenden und verwandten ausgedehnt werden, sondern aus den Schranken des individuellen Berufs selbst, so daß auch von dem allgemein menschlichen Standpunct als dem gemeinsamen Centrum aus oder auf dasselbe hin die Bildungsthätigkeit geht (vergl. die Bemerkungen hierüber von Lazarus, das Leben der Seele 1856, Bd. 1., S. 24 fg.). Erweiterung des geistigen Gesichtskreises, Befreiung von der Einseitigkeit der Individualität, Erhebung auf den höhern Standpunct des Urtheils, von dem aus die Dinge und ihre verschiedenen Betrachtungsweisen in ihrem relativen Werth erkannt und gewürdigt werden, ist Frucht und Kennzeichen solcher allgemeinen Bildung (s. Schmid, „über die Bedeutung des Griechischen für die Gymnasien", S. 18 f. in dem Progr. des Gymnasiums zu Ulm 1854). Am erkennbarsten tritt diese zu Tag in dem Verkehr zwischen den Genossen verschiedener Berufsarten, wie sie sich gegenseitig suchen, anziehen und jeder in dem andern sein Individuelles ehrt, während es das allgemeinste Merkmal der Uncultur ist, sich berufsartig abzustoßen und höchstens auf dem neutralen Boden des Spielens, Trinkens, politischer Kannegießerei oder nichtiger und schlüpfriger Unterhaltung Gemeinschaft zu pflegen.

Das Normale demnach ist — Ausdehnung der geistigen Interessen und des Verständnisses von dem natürlichen Boden des speciellen Berufs aus. Jedoch finden hier Abweichungen statt, die aus dem Verhältnis der Persönlichkeit zu dem Beruf sich herleiten. Es giebt nämlich Gebildete, die dieses sind von allgemein menschlichem Standpunct aus, während sie ihren Beruf bloß fach- und handwerksmäßig treiben, sei es, daß der Beruf selbst weniger Anschluß an die höheren geistigen Interessen hat, sei es, daß derselbe unglücklich gewählt wurde, invita Minerva oder wider die angeborne Neigung. In einem solchen Fall verhält sich der geistige Organismus zu dem speciellen Beruf ähnlich wie der leibliche zu der Kugel, die den Krieger in der Schlacht traf und die die Aerzte nicht auszuziehen vermochten; sie wird überwallt und eingesackt und von dem übrigen Leben endlich ignorirt. So z. B. wo ein poetisches Gemüth an Revision von Rechnungen, ein in die Weite strebender Geist an Schreib- oder Ladentisch u. dgl. gewiesen und gebannt wurde; Aehnliches kann auch bei geistigeren Berufsarten vorkommen. Man findet nicht selten solche ungeschickt placirte und doch im übrigen sehr gebildete Menschen, ein Beweis, daß sich der Geist zu helfen weiß. Die Brücke zwischen dem Allgemeinmenschlichen und dem Beruf ist dann die Pflicht, die Treue, dieses ethische Bildungsmoment; nur wo dieses fehlt, entsteht Verstörung, Misbildung und gehen auch die sonst erstrebten geistigen Güter verloren oder schlagen ins Verderben aus, wie bei der Classe der Unzufriedenen, Verkannten, der Weltschmerzler, der Menschen, die sich zu allem gut genug fühlen, nur zu dem nicht, was sie sollen. Es gehört zu der Signatur unsrer Zeit, daß je gangbarer der Weg einer sogenannten allgemeinen Bildung geworden ist, desto häufiger der Mangel an Concentration auf das specielle Berufsfach zu Tag tritt, ein sittlicher Mangel, welcher gerade das Gegentheil von dem, was Bildung sein soll, hervorbringt, nämlich anstatt concreter Gestaltung ein verschwommenes, gehaltloses Wesen, ein Streben in das Farblos-unendliche hinaus, schwammiges Fleisch und morsches Knochengerüste. Hiebei setzt man eine Ehre darein, sich nicht ansehen zu lassen,

*) Allgemeine Bildung heißt zunächst die allen gemeine, für alle, welche zu den Gebildeten gehören wollen, nothwendige Bildung, im Gegensatz gegen die besondere, die Berufsbildung. D. Red.

wes Berufes man ist und schämt sich seiner natürlichen Heimat, oder fühlt sich unglücklich, an Geringem seine Kräfte üben zu sollen, als z. B. Lesen- und Schreibenlehren, Bauersleuten predigen, während man sich zu Großem berufen meint. So verknüpft sich gerne mit dem, was sich allgemeine Bildung nennt, ein Ueberdruß an dem, was Pflicht und Beruf ist, aber näher besehen, zeigt sich dann jenes eben wegen der sittlichen Verirrung dabei nicht als eine Erhebung des Natürlichen ins Geistige, sondern eben nur als eine scheingeistige Gesichtsveränderung des natürlichen (ψυχικός) Menschen, nicht ein Bild, sondern eine Fratze erzeugend.

Ueber den Begriff „allseitige Bildung" findet viel Unklarheit statt und thut es noth, sich wegen seiner Bedeutung, seiner Ausdehnung wie seiner Grenzen zu verständigen, damit weder durch Zuwenigfordern noch durch Ueberfordern gegen die menschliche Natur gesündigt werde. Bleiben wir bei der gewöhnlichen Eintheilung der menschlichen Seelenvermögen, so muß allerdings verlangt werden, daß jeder Mensch in der dreifachen Richtung des Erkennens, Fühlens und Wollens sich entwickle; aber wie weit in jeder Richtung gegangen, welche Seiten dieser Vermögen andern voran ausgebildet werden sollen, das hängt von der Individualität, Ort, Zeit und der ganzen Lebenslage ab. Es gibt keinen Menschen in abstracto und die Pädagogik geht im Nebel, wenn sie von dem allgemeinen Begriff des Menschen ausgeht. Daher kann die gebräuchliche Forderung einer „harmonischen" Bildung aller menschlichen Vermögen nur in ihrer größten Allgemeinheit und dahin verstanden werden, daß keines der drei Grundvermögen schlummern darf, während die andern wachgerufen sind. Sobald man aber den einzelnen Menschen nach Geschlecht, Gaben, Beruf, Verhältnissen nimmt, muß man entweder auf jene Harmonie, nämlich im abstracten Sinn, verzichten oder erkennen, daß sie nicht durch Erstrebung quantitativer Gleichheit der einzelnen Fähigkeiten, sondern eben durch Beziehung derselben auf das natürliche und berufliche Substrat und demgemäße Proportionirung zu erreichen ist. Es giebt daher in der That nicht eine harmonische Bildung als Modell für alle Menschen, sondern es kann nur harmonische Menschen geben und diese in den verschiedensten Arten der Bildungsgestalt. So ist Frauenbildung in der Regel das Product einer vorherrschend gemüthlichen Entwicklung, wobei die intellectuelle Seite weniger in der Form des logischen Denkens als der instinctiven unmittelbaren Auffassung der Dinge thätig ist. Ueberhaupt aber kommt es bei allen Menschen auf das vorschlagende Vermögen an; dies giebt den Krystallisationskern, um welchen das geistige Werden in Strahlen anschießt, und es bildet sich hier eine Grundgestalt, welche die Gliederung im Einzelnen bedingt, und wobei nach der einen Seite hin reiche Entwicklungen stattfinden können, während nach der andern nur geringes Wachsthum und höchstens ein schwacher Ansatz ist. Allseitige Bildung verlangen ist daher im strengen Wortsinn genommen eine Ueberforderung, und zwar nicht bloß gegenüber den in beschränkten Verhältnissen befindlichen Menschen; ja es ist schon zu viel verlangt mit der Forderung eines allseitigen Interesses. Man kann verlangen, daß jede Seele die Fühlhörner ausstrecke, die sie hat, und daß sie sie nicht einschrumpfen lasse durch Nichtgebrauch, aber man kann nicht verlangen, daß sie mehr ausstrecke als sie hat. So giebt es Menschen, bei welchen das mathematische Vermögen wie todt liegt, obwohl rings um dasselbe die andern intellectuellen Fähigkeiten nebst den gemüthlichen zu einer reichhaltigen Entwicklung gelangt sind; bei andern bleibt die ästhetische Bildung ungeachtet angewandten Fleißes zurück, ohne daß man sagen dürfte, es fehle ihnen die Harmonie, denn diese besteht in der künstlerischen Ausrundung des Natürlichgegebenen, nicht in der gewaltsamen Herbeiziehung des Versagten. Wie fein ironisirt der gefangene Sokrates solches Bemühen, da er den Freunden von seiner Versificirung der äsopischen Fabeln erzählt, die er sich im Gehorsam gegen den Traum, welcher ihm Musik zu treiben befohlen hatte, auferlegte (Phäd. 4), während er doch sich bewußt gewesen sei, sein Lebenlang die wahre Musik zu treiben (ὡς φιλοσοφίας μὲν οὔσης μεγίστης μουσικῆς), diejenige Musik nämlich, wodurch das Denken mit der Wahrheit,

das Leben mit dem Denken in Einklang kommt. Es kann ein Ohr gegen die Tonwelt verſchloſſen ſein und dennoch der Geiſt Sphärenmuſik vernehmen, ein Auge kann von Kunſtgebilden kaum ſich berührt finden und dennoch der Seele die Urbilder des Schönen vorſchweben. Gewaltſame Herauszerrung des Inneren an die Thore der Sinnlichkeit, wie dies bei ſolchen geſchieht, welche ohne alle Anlage dazu an das Clavier oder Zeichenbrett gefeſſelt werden, erzeugt nicht äſthetiſche Bildung und kann vielmehr die innere Lebensharmonie verletzen. — Aber abgeſehen von der in der Natur ſelbſt haftenden Unfähigkeit zu dieſer oder jener Seite geiſtiger Lebensäußerung liegt es in den Schranken der menſchlichen Verhältniſſe, daß, wenige Hochbegabte und vom Glück Begünſtigte ausgenommen, der Einzelne in der Regel nur nach einer Seite hin zu einer vollen Entfaltung gelangen kann. Wie verhält ſich nun der Gebildete gegenüber dem andern, ihm verſagten? Er kann daſſelbe, ſoweit es ihm nicht von Natur verſagt iſt, ſondern er zwar Anlage, aber nicht Beruf dazu hat, als Dilettant üben, alſo ein Gelehrter, Beamter, Gewerbsmann — Muſik, Malerei und überhaupt jeder Fachmann das Fach eines anderen; hiebei iſt er dann einestheils mehr oder weniger Kenner, anderntheils wieder Schüler und gerade dieſer Schranken ſich bewußt zu werden, nicht den Meiſter ſpielen zu wollen, wo man nicht über den Lehrling hinauskommt, als womit man zum Stümper wird, iſt ein Merkmal der Bildung, iſt Zeichen eines ausgebildeten Wahrheitsſinnes. Aber auch wozu man keine beſondere Anlage hat, dafür kann doch ein reges Intereſſe vorhanden ſein, als z. B. zur Geſchichts-, Sprach-, Naturforſchung keine Anlage, aber Intereſſe für die Reſultate, allgemeiner Wiſſenstrieb, Offenheit für die Geſammtheit „derjenigen idealen Elemente, die nach Abzug des Techniſchen als Reſultate der einzelnen Wiſſenſchaften hervorſpringen" (Dr. W. Herbſt, das claſſiſche Alterthum in der Gegenwart, 1852, S. 187). Ihnen gegenüber iſt der Gebildete ein fortwährend Lernender und Hörender, gleichſam ein Unmündiger (G. Baur, Erziehungslehre 1849 §. 8), denn nicht daß einer in Geſellſchaft über alles und jedes zu reden, ſondern daß er gehörigen Orts zu ſchweigen weiß, wenn Kundige reden, daß er dasjenige, was Gereiste aus den ihm fremden Welttheilen des Wiſſens erzählen, ſich aneignet, ſeiner Natur aſſimilirt und in Harmonie mit ſeiner geiſtigen Grundgeſtalt bringt, iſt das Kennzeichen der Bildung, und man muß einſehen, daß in derſelben immer dem productiven Verſtehen und Können ein receptives zur Seite geht, gleichſam die weibliche Seite des Geiſteslebens. — Wo aber endlich jeder Anſchluß an gewiſſe Bildungselemente fehlt, alſo auf derjenigen Seite, da man durch mangelhafte Erziehung oder von Natur ganz arm iſt, da wehrt ſich Rohheit gegen das drückende Bewußtſein des Mangels durch Verachten und Verlachen deſſen, was ſie nicht verſteht (man findet dies gegenüber der Muſik, der Mathematik, den Sprachen, namentlich den alten, der Philoſophie), Bildung aber deckt ihre Blöße mit dem Feigenblatt der Beſcheidenheit.

So zeigt ſich auch hier, wie es im Bisherigen immer mit hereingeleuchtet haben wird, wie wichtig für alle Bildungsfragen das ſittliche Moment ſei. Es iſt nothwendig ſo, weil Bildung weſentlich Sache der Perſönlichkeit iſt, Ausgeſtaltung der natürlichen Anlagen des Menſchen mittelſt Aneignung des vorhandenen Bildungsſtoffes, oder vielmehr Ausgeſtaltung der Individualität ſelbſt, daher jene Aneignung der Naturanlage proportionirt, der Lebenslage entſprechend zu geſchehen hat, wenn durch ſie das perſönliche Leben in harmoniſcher Entwicklung ſich vorwärts bewegen ſoll. Wäre Bildung bloß als Ausſtattung zu denken, ſo möchte man ſie als einen auch nur durch äußere Beihülfe zu verſchaffenden Erwerb, bei welchem allerdings der Fleiß des Erwerbens mit in ſittlichen Betracht käme, anſehen; aber es entſpricht der Sache wie dem Wort, ſie als eine Ausgeſtaltung der Seele zu faſſen und ſomit haben die ſittlichen Grundkräfte weſentlich ihr Werk dabei, und es iſt nicht nur irrig, bei dem Wort bloß an die anmuthigen Formen des äußeren Benehmens, ſondern auch dies wäre oberflächlich, ſich dabei nur etwa ein genießendes Inſichaufnehmen oder eine Amaſſation, eine Anfüllung zu denken, während vielmehr zur Hervorbringung eines harmoniſchen Geiſteslebens ebenſo-

wohl Abweisung als Aneignung des Stoffes, nicht minder Selbstbeschränkung als Ausdehnung erstrebt wird. Solches aber ist ohne sittliche Arbeit nicht möglich. Ueberhaupt, sobald man das Moment der Persönlichkeit bei dieser Frage recht ins Auge faßt, muß man auch den Nachdruck auf das Sittliche legen; denn die Grundgestalt der Persönlichkeit ist der Charakter, und wir haben gleich anfangs gesehen, wie schon der Sprachgebrauch, indem er erst den Altersreifen das Prädicat der Bildung beizulegen pflegt, damit das Vorhandensein eines Charakters voraussetzt, eines Charakters, davon Kant in seiner Anthropologie sagt, daß er, während das Talent einen Marktpreis, das Temperament einen Affectionspreis habe, erst dem Menschen den inneren Werth gebe; einen solchen zu haben sei das Minimum, was man von einem vernünftigen Menschen fordern könne, zugleich aber auch das Maximum des inneren Werthes, es sei solches der gemeinsten Menschenvernunft möglich und dem größten Talent der Würde nach überlegen. Wie ein solcher erworben werde, davon redet Kant in seiner Art, wenn er ihn (Ausgabe v. Rosenkranz VII. 2, S. 225) aus einer Art von Wiedergeburt ableitet und sagt: „Erziehung, Beispiele und Belehrung können diese Festigkeit und Beharrlichkeit in Grundsätzen, überhaupt *nicht nach und nach*, sondern gleichsam durch eine Explosion bewirken. Vielleicht werden nur wenige sein, die diese Revolution vor dem dreißigsten Jahr versucht und noch wenigere, die sie vor dem vierzigsten fest gegründet haben." Jedenfalls spricht sich hierin die erfahrungsmäßige Wahrheit aus, daß die sittliche Ausgestaltung des Menschen auf einem andern Weg als dem des bloßen Lernens und Aneignens, daß hier ein Proceß in der Tiefe des Geisteslebens vor sich geht, etwas nicht zu berechnendes noch zu machendes, ohne dessen Annahme für die häufige Wahrnehmung eines so ganz andern Bildungsverlaufs als des von den Absichten der Erzieher und in den äußeren Umständen angelegten kein genügender Erklärungsgrund zu finden wäre. Auch kann jeder Gereifte, wenn er auf sein eigenes Werden reflectirt, sich hiemit die Erscheinung erklären, wie ihm doch, nachdem er lange Zeit gearbeitet und gesammelt, aber das also Ersammelte gleichsam nur als Massen in sich gehäuft getragen hatte, in Folge eines sittlichen Entschlusses und der daraus entspringenden Charakterentwicklung jene Massen sich zertheilt, das Erlernte in seinem innern Menschen sich gruppirt, seiner Ein- und Uebersicht sich aufgethan hat und so erst zu seinem rechten Eigenthum und Genuß geworden ist. Unmöglich kann man übersehen, wie der Verstand zwar in einzelnen Entwicklungsreihen dem Willen voraus-, in der Hauptsache aber erst dem Willen nachreift und welche tiefe psychologische und pädagogische Wahrheit daher in der Art liegt, wie schon das A. T. Weisheit und Thorheit als aus den Wurzeln des sittlichen Verhaltens hervorwachsend darstellt. Wirklich gebildet kann somit nur der Mensch von sittlichem Charakter, in dessen Innerem sich feste und klare Gesichtszüge ausgeprägt haben, genannt werden. Von dieser Errungenschaft an datirt sich sodann auch sein Eintreten in die Welt als ein thätiges Glied, seine Befähigung, das sonst wie Errungene dem Ganzen dienstbar zu machen, seine sociale Tüchtigkeit. Ist ästhetische Bildung für sich ein egoistisches Genießen, zieht sich die intellectuelle für sich vom Praktischen ab, oder läßt sich auch nur egoistisch darauf ein, so wird durch das Hinzutreten oder vielmehr durch das Mittenhineintreten der sittlichen Bildung dem einwärtsgekehrten Bildungszug zugleich die Richtung nach außen in das thätige Leben gegeben und wenn man es als wesentliches Merkmal der Bildung betrachten muß, Interesse zu haben, so wandelt sich das theoretische Interesse *an* den Dingen kraft des sittlichen Elements in das praktische Interesse *für* die Dinge, als womit erst das nihil humani a me alienum puto seinen vollen Sinn erlangt. — Hier ist nun auch der Punct, daran es am deutlichsten wird, wie nicht das Wirken ins Große und Weite, sondern überall die Treue in Erfüllung der Pflicht, also auch im Kleinsten es ist, was Werth giebt, und ebenso auch nicht das Wissen von allem und jedem, sondern das dem Beruf und der Pflicht entsprechende. Es gehört zum sittlichen Ebenmaß und ist also gebildet und schön, sich seiner Lebenslage gemäß zu entwickeln und auf den Punct, dahin man gestellt ist, seine

Kraft zu ſammeln; dies macht die treuen Menſchen zu wirklich anſprechenden Erſcheinungen, während überſchüſſiger Anſpruch und überſtütziges Weſen, ſofern man nicht der noch werdenden Jugend etwas zu gut halten muß, verzerrte Geſtalten giebt. Nicht minder geht aus dem Bisherigen hervor, wie, wenn man's recht betrachtet, Bildung nicht wohl als Erzeugnis fremder Arbeit an einem Menſchen ſich ausgeben kann; Erzieher, Lehrer, Verhältniſſe, Schickſale, ſie ſind dabei mehr oder weniger die Gehülfen, aber der Meiſter, aus deſſen Hand der rohe Stoff der Naturaniage ſich zur Kunſtgeſtalt formt, hat im eignen Innern ſein Werk; ob zwar es etwas hoch geſprochen iſt, wenn Lazarus (a. a. O., S. 97) ſagt: „der Menſch iſt das höchſte und edelſte Kunſtwerk der Natur, er ſoll auch in noch edlerem Sinne das ſchönſte Kunſtwerk der Kunſt, der freien, bewußten, ſittlichen Schöpfungskraft ſeiner ſelbſt ſein;" denn es handelt ſich, ſo wie die menſchliche Natur iſt, nicht bloß vom Aus- ſondern auch vom Umbilden und darf über der eigenen Schöpfungs- die höhere Erlöſungskraft nicht vergeſſen werden. Mag man doch ſchon bei Platon lernen, den ſittlichen Bildungsproceß nicht als die einfache Ausgeſtaltung natürlicher Anlagen zu betrachten: man denke an das Doppelgeſpann in der Seele, das weiße Roß aufrecht gebaut und gut gegliedert, beſonnen und ſchamhaft, und das andere „gebeugt, plump und ſchlecht gebaut, von dickem Nacken, kurzem Hals, ſtumpfer Naſe, ſchwarzer Farbe, blauäugig mit Blut unterlaufen, ein Freund von Trotz und Anmaßung, um die Ohren haarig, taub, kaum der Peitſche und dem Stachel gehorſam," (Phädros §. 74), und an die Ironiſirung der damaligen Wundererklärer, im Gegenſatz gegen deren mühſame Arbeit Sokrates dies als ſeine Aufgabe erklärt, anſtatt die Geſtalt der Hippokentauren, Gorgonen, Pegaſen und der Chimaira zurechtzubringen, vielmehr nach ſich ſelber zu ſehen, „ob ich wohl auch ſo ein Thier ſei, gar noch viel verſchlungener und ungeheimlicher als Typhon oder ein ſanfteres und einfacheres Leben, das eines göttlichen und von Ungeheimlichem freien Weſens theilhaftig iſt" (§. 8). Es gilt in der That bei der Bildung nicht bloß, um bei dem Bild zu bleiben, Stoff zu formen, ſondern auch Stoff auszuſcheiden, und von einer ſchönen Seele mag leichter die Rede ſein, wenn man ſich mit einer aus dem Schaum, der auf der Oberfläche des geiſtigen Lebens ſchwimmt, gewobenen Seelengeſtalt begnügt, als wenn man an den Kampf mit den Elementen der Natur denkt, durch welchen ſich der inwendige Menſch aus dem Finſtern zum Licht herausringt. Sogenannte ſchöne Seelen wie Schöngeiſter, die Lieblingsideale der gebildeten Welt, man laſſe ſie in eine ernſtere Colliſion kommen, ſo bricht das Ungebändigte, Nichtgebildete häßlich hervor. Das iſt der „unaufgelöste Reſt im Hintergrund, aus deſſen Tiefe dämoniſch das Unerwartete, Nichtſeinſollende emporſteigt" (Fichte, Anthropologie 1856, §. 250). Der in Geſellſchaft honigſüße Mund ſpeit Feuer und Flammen bei häuslichen Vorkommniſſen und die bei günſtigem Geſchick ſpiegelglatte See vermag ein einziger Windſtoß in brauſendes Toben zu bringen. Man denke auch an die wüſten Reden wider Religion, welche oft aus dem Munde ſolcher kommen, welche Volksbildung, Humanität u. dgl. zum Schlagwort genommen haben. Muß wahre philoſophiſche Bildung mit der Kritik der reinen Vernunft anheben, ſo darf dem Anlauf zur ſittlichen, alſo zur edleren Menſchenbildung die Kritik des unreinen Herzens nicht erlaſſen werden, ein ausſonderndes Schaffen an ſich ſelbſt, in den Gründen des eigenen Weſens, bevor an ein Ausgeſtalten deſſelben zu denken iſt, ſonſt erfährt ſich an der gebrechlichen Kunſtgeſtalt des eigenen Lebens das Dichterwort, wie „die Elemente haſſen das Gebild der Menſchenhand."

Aus dem Bisherigen wird deutlich, je genauer wir dem Begriffe Bildung ins Angeſicht ſehen, je weiter ab von der Oberfläche finden wir uns in die Tiefe geführt: das Intellectuelle und Aeſthetiſche leitet uns zum Sittlichen und dieſes in das Religiöſe; denn was ſoeben von dem ſittlich-kritiſchen Bildungsproceß geſagt werden mußte, das wird erſt recht klar durch die Pſychologie des Evangeliums, ſeine Hinweiſung auf die Verderbnis der menſchlichen Natur, auf den Widerſtreit des Guten und Böſen im Menſchen (Röm. 7), davon uns ſchon Platon's geiſtvolle Phantaſie, auf die Forderung der

Digitized by Google

Wiedergeburt, davon Kant's trockener Wahrheitssinn Zeugnis ablegten. Das Wort nicht, aber die Sache selbst hat das N. T. in der hellsten Darstellung, da es von dem inwendigen Menschen, seiner täglichen Erneuerung, von der Herrschaft des Geistes über das Fleisch nicht nur, sondern auch von der Stellung des pneumatischen Menschen über dem psychischen redet, und es ist vergebliche Mühe, den Begriff der Bildung anders erschöpfen zu wollen, als indem man ihn aus derselben Quelle schöpft, der alle Wahrheit über die höchsten Menscheninteressen entströmt; ja man muß alle seine Vorstellungen hierüber in dies Reinigungswasser tauchen, wenn man sich vergewissern will, was an ihnen Farb und Probe hält. In der That, was von Flitterstaat an moderner Bildung haftet, das wird zu Schanden gegenüber dem schlichten, ernsten und umfassenden Bildungsideal des Christenthums; denn dieses ist kein anderes, als die Umschaffung des natürlichen Menschenwesens, sofern es ein durch die Sünde verderbtes ist, die Ausreißung der irrationalen Wurzel des Bösen. Demnach auch ein Herausarbeiten zur Gestalt und zwar zur Lichtgestalt (Kinder des Lichts), doch mit dem wesentlichen Unterschied, daß der von der oberflächlichen Weltbildung ignorirte finstere Grund als solcher erkannt, und durch die strenge Arbeit der Selbstzucht überwunden und ausgestoßen wird, eine Kunstarbeit fürwahr, aber bei welcher der einzelne Mensch nicht sich als den Künstler selbst, sondern vielmehr als das Gefäß weiß, darin ein höherer Meister sein Werk hat. Erneuerung nach dem Bilde Gottes, dies ist das evangelische Bildungsideal und daß der Mensch ursprünglich danach geschaffen, darin liegt das Fundament für die Pflicht, es zu erstreben, wie für die Möglichkeit, es zu erreichen.

Zusammenfassend das bis hieher Ausgeführte läßt sich nun der Begriff von Bildung dahin bestimmen: sie ist die Ausgestaltung des innern Menschen zu einer in sich harmonischen Lebenserscheinung; und sie geht vor sich durch eine das natürliche Wesen, unter ausscheidender Bekämpfung der sündhaften Elemente, aus dem an sich rohen Zustand herausarbeitende Thätigkeit, in welcher die Persönlichkeit mittelst Aneignung, Sichtung und Assimilirung der vorhandenen Bildungselemente, mittelst Selbstentwicklung und Selbstbeschränkung sich im Leben orientirt und mit dem Ganzen als Glied in die Wechselbeziehung des Empfangens und Wirkens tritt.*)

Ist der hiemit aufgestellte Begriff richtig, so muß er dazu dienen können, die wichtigen Fragen beantworten zu helfen, welche die Pädagogik an diesem Ort aufzuwerfen pflegt.

Als die erste stehe hier: wie verhält sich die Erziehung zur Bildung? was kann jene thun, um diese sei es hervorzubringen, sei es zu regeln? Und eben hier ist es, wo man an die Pädagogik den Anspruch erheben muß, selbst gebildet d. h. orientirt zu sein. Begegnet es doch den Pädagogen nur zu häufig, sich und ihrer Kunst weit mehr zuzuschreiben oder zuzumuthen, als mit Recht und nach der Natur der Sache zu verlangen ist, und zwar hat dies einestheils in einem Sichhinaufsteigern mit dem Bewußtsein von der Wichtigkeit des Berufs, anderntheils in vorgefaßten psychologischen Ansichten seinen Grund. Man gehe nur ein Jahrhundert zurück, so wird man beinahe mit jedem Lustrum eine neue Methode der Erziehung und des Unterrichts unter der Versicherung auftretend, mit der Erwartung aufgenommen sehen, daß nunmehr der Stein der Weisen gefunden und für die Bildung der Menschheit der ersehnte Tag angebrochen

*) Vergl. Curtman, Ueber den Begriff von Bildung in der pädagogischen Vierteljahrschrift von Laukhardt Die Reform, Bd. I, Heft 1, S 13—20. Der Verf. definirt Bildung (objectiv) als „Inbegriff der Vorstellungen und Gewöhnungen, welche sich, weil sie bereits als werthvoll gelten, ein Mensch bis zur freien Verfügung aneignet" bringt jedoch über niedere, einseitige, oberflächliche, gesellschaftliche, halbe u. s. f. Bildung, sowie über das Entstehen von Bildung — „Hinausdenken über sich selbst und Hineinleben in die besten Ideen" — treffende Bemerkungen bei, durch welche seine Definition wesentlich zu erweitern wäre. Vergl. auch den Art. Ausbildung.

ſei. Mit Rouſſeau fängt ſolches an und geht durch die mannigfaltigſten Phaſen durch bis auf unſere Zeit. Scheint doch ſelbſt Fichte durch den von Peſtalozzi gegebenen Anſtoß aus dem Gleichgewicht gekommen zu ſein, da er in ſeinen Reden an die deutſche Nation die neue Aera für das geknechtete Volk von einer neuen Erziehung erwartend ſagen konnte: „eine gänzliche Veränderung des bisherigen Erziehungsweſens iſt es, was ich als das einzige Mittel, das deutſche Volk im Daſein zu erhalten, in Vorſchlag bringe.“ Aber man muß wiſſen, daß er dies zu einer Zeit ausſprach, da jede andere Ausſicht der Beſſerung verloren ſchien und an einem Ort, da das pädagogiſche Gewand das dem fremden Gewalthaber zur Noth noch am mindeſten verdächtige war, die patriotiſchen Gedanken darein zu kleiden und das glühende Herz zu umhüllen, das nichtsdeſtoweniger in jenen Reden durchflammt und zündet. So iſt es denn auch die harte Leidensſchule und nicht irgend welches neue pädagogiſche Syſtem geweſen, worin das deutſche Volk damals erzogen ward. — Am meiſten Vorſchub jedoch ſcheint den Anſprüchen an die Macht der Erziehung von der ſonſt doch ſo nüchternen Herbart'ſchen Schule aus geleiſtet zu werden. Es iſt die Anſicht vom Weſen der Seele, worauf dabei gebaut wird und z. B. geſagt werden kann, Zweck der Erziehung ſei „eine relativ abgeſchloſſene Geſtalt des innern Lebens, die dem Zögling *aufgeprägt* werden ſoll“ (*Waitz*, Allg. Pädagogik 1852, S. 59), oder Erziehung ſei „abſichtliche und planmäßige Einwirkung auf den Zögling, nach der ſich ſein geiſtiges Innere geſtalten ſoll,“ ſie habe wie jede Kunſt ein ideales Element (das Ideal der Perſönlichkeit) in einen empiriſch gegebenen Stoff (das Innere des Zöglings) hineinzuziegen und dieſen danach ſo zu geſtalten, daß er ſich in einen gefälligen Gegenſtand verwandle“ (*Ziller*, Tuisco, Einleitung in die allg. Pädagogik 1856, S. 1 und 13). Offenbar wird mit ſolchen Sätzen vom Erzieher mehr als Menſchenmögliches verlangt und ihm ein ſolches Schalten mit dem innerlichen Stoff des Zöglings zugeſchrieben, das man nur unter der Vorausſetzung ſich denken könnte, daß ein eigenes Walten der Perſönlichkeit in ihm nicht vorhanden ſei. Dies aber iſt eben die Vorausſetzung des Syſtems: die Seele abſolut einfach, keimlos, ohne irgend welche Präformation (Ziller, S. 35—38), was ſich entwickelt, nur die Vorſtellungsmaſſen und Reihen, welche ihr von außen zukommen, eine bildſame Stoffmenge, deren Geſtaltung in die Hand der Erziehungskunſt gelegt zu ſein ſcheint; „der pſychologiſche Grund der Bildſamkeit iſt die Beweglichkeit und Veränderlichkeit der Vorſtellungsmaſſen; die Bildung beruht überhaupt auf einem Verhältnis unter den Vorſtellungsmaſſen und ihren Theilen und ſie kann ihnen deshalb mitgetheilt werden, weil die Zuſammenſtellung und Form, die ihnen eigen iſt, ſich *mannigfach abändern* läßt“ (S. 73). Auf die Seele ſelbſt alſo beanſprucht hier die erziehende Kunſt keinen unmittelbaren Einfluß, ſie wüßte auch in der That mit dieſem „mathematiſchen Punct,“ der ſich „auf der ſogenannten Brücke (pons Varolii) des Mittelgehirns und in ihrer Umgebung bewegt“ (S. 38) nichts anzufangen, um ſo mehr aber ſchreibt ſie ſich einen ſolchen auf die Zuführung und Gruppirung der Vorſtellungsmaſſen, gleichſam auf die Bereitung und Stimmung der verſchiedenen Inſtrumente zu, auf welchen das einfache Seelenweſen zu ſpielen hat, ſie verſchafft und formt ihm ſeinen Bildungsorganismus. Es iſt nicht dieſes Orts, auf die metaphyſiſchen Fragen einzugehen, ſondern es genüge, die Anfänge des eigenthümlichen Weges zu berühren, auf welchem die Herbart'ſche Philoſophie zur Pädagogik vorſchreitet, und den Gegenſatz, in welchen ſie ſich mit ihrer mathematiſirenden Methode gegenüber den intuitiven platoniſirenden Principien ſetzt, wie ſie in den Ausſprüchen z. B. Jean Pauls in der Levana („der Geiſt der Erziehung iſt nichts, als das Beſtreben, das Idealmenſchliche, das in jedem Kind verhüllt liegt, frei zu machen durch einen Freigewordenen“), Schillers in den Briefen über die äſthetiſche Erziehung („jeder Menſch trägt der Anlage und Beſtimmung nach einen reinen idealiſtiſchen Menſchen in ſich, mit deſſen unveränderter Einheit in allen ſeinen Abwechslungen übereinzuſtimmen die große Aufgabe ſeines Daſeins iſt“), Schleiermacher's, Fichte's u. a. zu Tag treten. Das Verdienſt der Herbart'ſchen Schule um die Pädagogik bleibt ungeſchmälert, auch

wenn jene metaphyſiſche Vorausſetzung vom Weſen der Seele beſtritten werden muß, denn man begegnet hier doch einem Fortſchritt feſter und klarer Gedanken, wiſſenſchaftlicher Grabarbeit, einer wahren Wohlthat gegenüber von dem vielen zerfahrenen Gerede, was ſich in der Pädagogik breit zu machen weiß. Dieſe philoſophiſche Pädagogik bohrt ſich zwar von einem andern Standpunct aus ein als die chriſtliche und evangeliſche, aber mehr als ein Zeichen ſcheint dafür zu ſprechen, daß man ſich entgegengräbt und endlich ein gangbarer Tunnel durch Stein und Gerölle geſchlagen ſein werde. Und was die Anwendung betrifft, ſo hindert auch die Herbartianer ihr Syſtem nicht, doch auch wieder das von der äußeren Erziehung Unabhängige im Menſchen anzuerkennen; man vergleiche die intereſſanten Bemerkungen bei Waitz über die „verborgenen Miterzieher“ (a. a. O., S. 47 u. fg.) — Organiſation, Familien-, National-Charakter — und wenn Ziller von Organismus und der angebornen Anlage zwar nur mechaniſche Vorſtellungen zu geben weiß — ob mehr oder weniger Hindernis oder Reſonanz der körperlichen Beſchaffenheit, Nerven u. ſ. ſ., ſchnellerer oder langſamerer Rhythmus des Lebens, und meint, je nachdem dieſer Rhythmus und jene Reſonanz mehr links oder rechts von dem Mittelmaß liegen, entſtehe die Individualität der Anlagen (§. 10), ſo wird doch auch von ihm eine ſolche Individualität anerkannt und alſo der Meinung von der Erziehungsallmacht, wodurch ſich die Pädagogik verrechnen und lächerlich machen müßte, entgegengewirkt. In der That, die Erfahrung ſpricht ſehr ſtark gegen ſolche Meinung, wiewohl ſich auch einige Erſcheinungen für dieſelbe anführen ließen, in welchen uns das Gelingen einer die Individualitäten verwiſchenden und nach Einem Modell umformenden Erziehungskunſt vor Augen tritt. Man denke an die Exercitien der Jeſuiten und an ihre Erziehungsmaximen katholiſcher- und unſrerſeits an die der Herrenhuter. Scheint es doch, als ob von beiden das Problem gelöst würde, dem Einzelnen mittelſt ſyſtematiſcher Behandlung ſeiner Seele einen uniformen Typus anzubilden. Näher betrachtet jedoch dürfte ſich vielfach eher eine Verſtörung der Perſönlichkeit als eine wirkliche Herausgeſtaltung derſelben und anſtatt Charakterbildung vielmehr die Erzeugung eines ſozuſagen künſtlichen Naturells herausſtellen. Auch wiſſen wir nun aus Schleiermachers Briefen an ſeinen Vater, mitgetheilt in den Geizer'ſcher Monatblättern, bis zu welcher Anſtehnung ſelbſt in den ſanften, feinen Kreiſen einer Herrnhuter Erziehungsgemeinde das perſönliche Element gegen „das Gebild der Menſchenhand“ gedeihen kann, während das Durchſchlagen des wirklichen Naturells an dem Beiſpiel des von den Jeſuiten erzogenen Voltaire ſich veranſchaulicht. Es giebt Familien, in welchen den Kindern von frühe an ſtereotype Formen des Vorſtellens, Sichfühlens, Sichausdrückens und Benehmens aufgeprägt werden, und weichere Seelen geben ſich darein, laſſen ſich unter den Fingern des Erziehers kneten wie Wachs, aber es geſchieht dies häufig auf Koſten des Charakters, giebt ihnen etwas unwahres, was bei minder biegſamen bis zur Heuchelei geht, bei den entſchiedenen Naturen aber Trotz und Zorn anfacht und in das Gegentheil des Erſtrebten umſchlägt.

Wer einem Menſchen zur Bildung verhelfen will, muß von der Achtung ſeiner Perſönlichkeit ausgehen, d. h. wir haben jede Menſchenſeele als eine von Gott mit ihren beſondern Gaben an ihren beſondern Ort gewieſene zu betrachten, gleichſam als eine eigenthümliche Ausgabe der Menſchheit, ein neues Exemplar des Gottesbildes; es ſind Tiefen in ihr, die wir nicht ergründen, geſchweige daß wir darin ſchaffen könnten nach unſerem Belieben; es giebt eine Grenze, bis wohin Erziehung dringt, dann aber heißt es: manum de tabula, denn an die göttliche Handſchrift auf der innerſten Seelentafel ſoll man ſich nicht wagen. Dieſe Achtung vor dem göttlichen Recht der an ſich noch verborgnen Perſönlichkeit darf aber nicht als Menſchenvergötterung in der Erziehung auftreten und nicht zu verwechſeln mit der creatürlichen Ausſtattung des Individuums iſt ſeine natürliche mit der Sünde behaftete Erſcheinung im Leben, vielmehr gerade dieſes Element iſt es, gegen welches die Erziehung ihre Hauptthätigkeit zu richten hat, und man kann ſagen, was ſie von klein auf zur Bildung eines Menſchen thut, iſt, daß

ſie das Gottesbild in ihm von den Flecken zu reinigen und gegen die Verſtörung zu ſchützen ſucht, womit eigne wie fremde Sünde es angegriffen haben und bedrohen. Alſo nicht Bild machen, ſondern Bild reinigen — die vornehmſte Arbeit erziehender Bildung. Sodann aber hat dieſe an dem ſich Entwickelnden den Proceß ſeiner Entwicklung zu fördern mittelſt Herbeiſchaffung desjenigen geiſtigen Stoffes, daraus die Seele geſunde Nahrung zieht, mittelſt Anhaltung zu dem Fleiß, welcher das Angebotene ſich zueignet und in ſich verarbeitet, durch Oeffnung der Wege, auf welchen dem Innern ſolcher Bildungsſtoff zufließt, und Anreizung des entgegenkommenden Intereſſes, durch Abgewöhnung des Unrechten, Unanſtändigen und Angewöhnung an das Gute und Schickliche. Hiemit wird ſie abermals nicht zur Bildnerin, ſondern zur Gehülfin der Selbſtbildung und Ausgeſtaltung des perſönlichen Lebens. Damit aber dieſes hervorgelockt werde und zu einer Charakterentwicklung gedeihe, muß die erziehende Thätigkeit ihm Charakter entgegen- und zur Anſchauung bringen, ſie muß, mit der Levana zu reden, „das Idealmenſchliche frei machen durch einen Freigewordenen.“ Denn die tiefſten Eindrücke in das Gemüth eines Werdenden gehen weniger von Rede und Lehre für ſich als vielmehr von Beiſpiel und Vorbild aus, und wie beim Kinderunterricht die Geſchichten, ſo bei ihrer Erziehung ſind es die Perſönlichkeiten, die umſchloſſenen, abgerundeten Menſchenerſcheinungen, welche die eingreifendſten Wirkungen auf das Innere üben. Stoffliches trägt der Unterricht zur Aneignung und Bereicherung herbei, das zur Geſtaltung treibende Ferment bringt die Anſchauung und die Einwirkung des Charakterhaften. Die Menſchen von kernhaftem ſittlichem Charakter üben daher ſchon durch ihr Daſtehen vor den Augen der Jugend auf dieſe ihren bildenden Einfluß, und zwar nicht bloß wehrend und das Unziemliche niederhaltend durch das Gewicht ihres Auftretens, ſondern vorbildlich anreizend und aufrichtend, vorbildlich nicht zum Abklatſch — denn bekanntlich klatſcht ſich nur das Einſeitige und Vergängliche an den Vorbildern ab, wie Alexanders ſchiefe Seite oder die Terminologie eines Philoſophen — ſondern Kraft ruft Kraft, Vollendung Nacheiferung hervor; wenn der Jüngling einen Mann vor ſich hat, ſo weckt dies den Trieb, auch ein ganzer Mann zu werden wie dieſer, nicht dieſem gleich. — So wichtig iſt das Charakterhafte für die Erziehung, daß es ſelbſt beim Unterricht der Sinne nur mit Schaden überſehen werden kann. Mit gutem Bedacht weiſen Platon (Republik) und Ariſtoteles (Politik) auf den ſittlichenden Einfluß einer männlichen, den gefährlichen einer weichlichen Muſik hin; noch viel unmittelbarer wirken Bilder, Gemälde, welche von Kindheit an ins Auge fallen: man kann ſich manche Erſcheinungen in der ſittlichen Welt erklären, wenn man die unanſtändigen Bildnereien und die elenden Dudeleien bedenkt, von deren Schall- und Lichtwellen die kindlichen Gemüther umfloſſen, daran Aug, Ohr und Finger geübt werden; nicht muſiciren und zeichnen können an ſich, ſondern das Claſſiſche, Keuſche, Charakterhafte frühzeitig ſehen, hören, genießen und üben dürfen, wirkt äſthetiſche Bildung — eine von den Erziehern oft nur zu leicht genommene und doch ſo nahe liegende Erwägung.

Dies zur Beantwortung der Frage nach dem Verhältnis, in welchem die Erziehung zur Bildung ſteht. Verzichten muß erſtere, wie wir geſehen haben, auf die Meinung, als wäre es ihre Aufgabe, die Seele des Zöglings zu formiren, ſie nach einem beſtimmten Modell auszuprägen; dem ſteht die Urſprünglichkeit der Individualitäten im Wege. Aber Beruf und Verantwortung des Erziehers iſt darum keineswegs gering anzuſchlagen, wenn man bedenkt, wie viel darauf ankommt, daß der ſündhaften Natur gewehrt wird, was durch Reinigen und Eindämmen, alſo durch Entſchiedenheit und Ernſt, durch die Feſtigkeit des Erziehers im Verbieten und Gebieten, daran ſich der böſe Wille brechen muß, zu geſchehen hat, ferner daß dem Zögling das ſeiner Individualität Entſprechende in gehöriger Auswahl und Reihenfolge geboten wird, um die guten Keime in ihm zu wecken und zu befruchten, was Studium, Menſchenkenntnis, Bekanntſchaft mit den vorhandenen Bildungsmitteln erfordert; daß der Zögling vor ſchlimmen Einflüſſen, böſem Beiſpiel, ſchlechten Büchern, Bildern, Geſellſchaften bewahrt und gehütet wird, nament-

lich aber, daß ihm in der Perſon des Erziehers Charakter und Würde entgegentritt. In dieſer Beziehung muß man einſehen, daß das Erziehungsgeſchäft dem, der es zu üben hat, nicht wenig Anlaß, erſt nach der eignen Bildung zu ſehen und an ſich ſelbſt von neuem zu arbeiten, an die Hand giebt, und daß es keinen ärgeren Widerſpruch geben kann, als wenn ein zur Jugendbildung Berufener ein roher Menſch iſt. — Aus dem Bisherigen ergibt ſich nun auch von ſelbſt der begriffliche Unterſchied von Erziehen und Bilden. Erſteres geſchieht nemlich (im eigentlichen Sinn) immer durch andere Menſchen und zwar durch ſolche, welche in einem Auctoritätsverhältnis zu dem Zögling ſtehen, Bilden aber iſt ein Werk, daran neben den Erziehern noch vieles andere, zumal der zu Bildende ſelbſt theilnimmt, und welches über die Zeit des eigentlichen Erziehungsgeſchäftes noch weit hinaus liegt; daher Bildung mehr umfaßt als Erziehung, wie man auch von einem Aelteren nimmer ſagen kann, er habe Erziehung, obwohl einem ſolchen anzuſehen iſt, daß er weiche gehabt oder nicht. Sodann geht Erziehung hauptſächlich auf das Moraliſche — Lenkung des Willens, Bildung aber, obgleich eine ſolche, wie wir geſehen, ohne daß die moraliſche Grundlage mithereingezogen würde, nicht möglich iſt, erfordert vornehmlich intellectuelle Entwicklung durch Unterricht und äſthetiſche durch Ausgeſtaltung zu einem harmoniſchen, abgerundeten Daſein. Erziehung und Beſchulung ſind daher zwar Momente der Bildung, geben ihren Beitrag dazu von außen, dieſe ſelbſt aber entſteht nicht dadurch, daß das durch jene Gebotene angeeignet, inwendig und individuell verarbeitet wird. Jene bilden *an* dem Menſchen, *ſich* bilden muß ein jeder ſelbſt.

Eine weitere Frage iſt, was der *Unterricht* zu umfaſſen habe, damit er zur Bildung mitwirke? Auch hier kommt es zunächſt auf die Orientirung an, und man muß wiſſen, wie viel Zeit darauf zu verwenden, bis zu welcher Altersſtufe ihn zu erſtrecken möglich, für welchen Zweck und Beruf damit zu ſorgen iſt; denn hienach hat ſich nicht bloß die Auswahl, ſondern auch die Behandlung der einzelnen Fächer zu richten. Daß jeder zu Einem tüchtig, für anderes wenigſtens offen, allem Menſchlichen zugänglich oder in Abſicht auf das Verſagte beſcheiden werden ſolle, iſt oben erklärt. Offenbar daher iſt das Unterrichten für ſolche, welche erſt ſpät fertig zu werden die Abſicht haben dürfen, breiter und ausholender anzulegen als für diejenigen, welchen nur beſchränkte Lernzeit vergönnt iſt; es fragt ſich, welche Samen und Pflanzen man dem Acker anvertrauen will, um darnach zu beurtheilen, wie tief der Pflug eingeſetzt, welche Bodenſchichten zu Tag gewendet, in welcher Ausdehnung das Land urbar gemacht werden muß, und umgekehrt hat ſich Pflanzen und Säen nach der Bodenart zu richten. Allerlei Sämerei mag die Rabatten zieren, während es das Ackerland, wie der Bauer ſagt, verſudelt, und dem Reichen mag ein großer bunter Luſtgarten anſtehen, während der Arme ſein Areal zur Brodfrucht nöthig hat und mit dem beſcheidenen Blumenbeet vor dem Haus oder ſeinem Neikenflor unterm Fenſter fürlieb nimmt.

Es ſcheint zwar unrecht, aber es iſt recht und vernünftig, daß nicht alle alles lernen, ſondern jeder das Seine; nur das iſt nothwendig, daß wo dem Umfang nach wenigeres gelernt wird, deſto mehr im Gehalt des Einfachen ſei, daß Concentrirtes gegeben werde, und wohlthätig iſt es, auch den in geringen Umſtänden Lebenden die Möglichkeit eines Erwachens der Gaben für Weiteres nahe zu legen; denn nicht nach Kaſten theilt ſich das chriſtliche Volk, ſondern es gliedert ſich und ſoll jedes Glied wie in Gemeinſchaft mit dem Haupt, ſo in lebendiger Wechſelbeziehung zu den nächſten und in der Anſchlußbereitſchaft an alle Glieder ſtehen. — Man darf wohl anerkennen, es iſt eine eifrige Sorge in unſerer Zeit, daß den untern Schichten des Volks die Wohlthat reichlicherer humaner Bildung durch Unterricht zu Theil werde: *Volksbildung* iſt nicht nur ein Schlagwort mit anderwärts hinzielenden, ſondern eine ernſte Angelegenheit für menſchenfreundliche Abſichten. Sehen wir, was wir in dieſer Beziehung jetzt ſchon und was wir dazu noch weiter nöthig haben. Damit der Unterricht bildend ſei, muß ihm Heimat und Charakter eigen ſein. Die Heimat des Unterrichts für die Kinder der

handarbeitenden Classen ist bei dem evangelischen Volk in der Bibel, nach Luther's markiger, treuherziger Uebersetzung, in der die Glocken der Ewigkeit widertönen. So muß es sein, wenn die Volksschule mit ihrer Basis, der bestehenden sittlichen Gemeinschaft, dem Volks- Gemeinde- Familienleben in geordnetem, förderndem Zusammenhang stehen soll; so wollen es die Eltern und so billigt es eine vernünftige Pädagogik. Nicht der Religionsunterricht an sich und abstract, sondern concreter Bibelunterricht. In ihm ist eben auch Charakter, lebendige Bilder, allen oben an der Gottmensch, vor ihm und nach ihm die Gottesmenschen, ausgeprägte Menschengestalten, schlicht und klar, faßlich und von mächtiger Wirkung auf das einfache Gemüth: Vorbilder zum Nachbilden. In der Bibel ferner sind die Gegensätze von Gut und Bös, Licht und Finsternis, Göttlichem und Widergöttlichem in plastischer Deutlichkeit ausgeprägt durch Lehre und Geschichte: also eine Uebung für das Gewissen, zur Schärfung des sittlichen Urtheils. Dazu überall Tiefen für das einwärts gekehrte Sinnen, also Nahrung des intuitiven Geistestriebs, und ebenso Streiflichter über das tägliche Leben für den praktischen Hausverstand. Weiter eine Mannigfaltigkeit lieblicher und erhabener Naturanschauung von dem: „Es werde Licht" an bis zu den Vögeln unter dem Himmel und den Lilien auf dem Felde; und alle diese Mannigfaltigkeit in Natur wie Geschichte unter Einen Gesichtspunct gestellt, in Einen Rahmen gefaßt — Werk und Führung Gottes: also Gestaltung, Einheit, Bild. Man muß blind sein, um das bildende Grundelement der Bibel nicht zu sehen. (Vergl. den Art. Bibel.)

Vernehmen wir nur, wie einem Luther die Psalmen sich aufgethan haben oder vielmehr, wie er uns vorsagt, was wir da alle fühlen: „Wo findet man feinere Worte von Freuden, denn die Lobpsalmen oder Dankpsalmen haben? Da siehest du allen Heiligen in's Herze, wie in schöne lustige Gärten, ja wie in den Himmel, wie feine herzliche lustige Blumen darinnen aufgehen von allerlei schönen fröhlichen Gedanken gegen Gott um seine Wohlthat. Wiederum, wo findest du tiefer, kläglicher, jämmerlicher Wort von Traurigkeit, denn die Klagpsalmen haben? Da siehest du abermals allen Heiligen ins Herz, wie in den Tod, ja wie in die Hölle. Wie finster und dunkel ist's da von allerlei betrübtem Anblick des Zorns Gottes. Also auch, wo sie von Furcht und Hoffnung reden, brauchen sie solcher Wort, daß dir kein Maler also könnte die Furcht oder Hoffnung abmalen und kein Cicero oder Redkündiger also fürbilden ..... Summa, willt du die heilige christliche Kirche gemalt sehen mit lebendiger Farbe und Gestalt, in einem kleinen Bilde gefasset, so nimm den Psalter für dich, so hast du einen feinen, hellen, reinen Spiegel, der dir zeigen wird, was die Christenheit sei. Ja du wirst auch dich selbst drinnen und das rechte „Gnothi Seauton" finden, dazu Gott selbst und alle Creaturen." Kein Wunder daher, unter unserem christlichen Landvolk und in schlichten Handwerksleuten Menschen zu finden, welche allein an der Bibel zu einer Klarheit des innern und einer Beurtheilungsfähigkeit des äußern Lebens gelangt sind, zu einer Offenheit des Interesses an dem Menschlichen neben der entschiedenen Festigkeit der Ansichten und der Gesinnung, wie man sie oft bei den sogenannten Gebildeten vergebens sucht. „Der einfachste Christ, in welchem das Evangelium den Egoismus und Materialismus überwunden hat, ist in der That ein gebildeter Mann, weil das Christenthum seinem Denken, Reden und Thun ein Ebenmaß verleiht, alles Rohe und Gemeine ihm abthut und so auch sein äußeres Leben schön macht" (Palmer ev. Pädag. S. 107). Hören wir den edlen Möser hierüber auf seinem praktischen Standpunkt sich äußern (Patriot. Phantasien Th. 4 nr. V): „ich glaube, daß der praktisch erzogene Mensch, wenn es zur That kommt, sein Abenteuer besser bestehe als der andere (speculirende). Laßt uns nur gleich bei dem Landmann anfangen: wie viel Standhaftigkeit zeigt derselbe nicht in seinem Unglücke? Brennt ihm sein Haus ab oder raubt ihm ein Hagelschlag seine ganze Hoffnung im Felde: Gott hat es gegeben, Gott hat es genommen. Stirbt ihm sein gutes Weib oder sein liebstes Kind: im ewigen Leben sieht er sie wieder. Unterdrückt ihn der Mächtige: nach dieser Zeit kömmt eine andere. Raubt ihm

der Krieg Alles: Gott weiß, was ihm nützlich iſt; und allezeit iſt der Name des Herrn muthig gelobet. So finde ich faſt durchgehends den Landmann, und auf dem Sterbebette ſieht er, des Lebens ſatt und müde, ſeiner Abſpannung vom Joche mit einer beneidenswerthen Ruhe entgegen, ohne aller der Tröſtungen zu bedürfen, die ſich der Gelehrte geſammelt hat, und bloß mit den Hausmitteln verſorgt, die ihm der praktiſche Religionsunterricht gewährt." — Und nehmen wir dazu das merkwürdige Zeugnis Goethe's in Wahrheit und Dichtung aus Anlaß ſeines Bekanntwerdens mit Jung Stilling und den damaligen frommen Kreiſen: „Seine innerlichſte und eigentlichſte Bildung hatte er jener ausgebreiteten Menſchenart zu danken, welche auf ihre eigene Hand ihr Heil ſuchten, und indem ſie ſich durch Leſung der Schrift und wohlgemeinter Bücher, durch wechſelſeitiges Ermahnen und Bekennen zu erbauen trachteten, dadurch einen Grad von Cultur erhielten, der Bewunderung erregen mußte. Denn indem das Intereſſe, das ſie ſtets begleitete und das ſie in Geſellſchaft unterhielt, auf dem einfachſten Grunde der Sittlichkeit, des Wohlwollens und Wohlthuns ruhte: ſo entſtand keine künſtliche, ſondern eine wahrhaft natürliche Cultur, die noch darin vor andern den Vorzug hatte, daß ſie allen Altern und Ständen gemäß und ihrer Natur nach allgemein geſellig war; deshalb auch dieſe Perſonen, in ihrem Kreiſe, wirklich beredt und fähig waren, über alle Herzensangelegenheiten, die zarteſten und tüchtigſten, ſich gehörig und gefällig auszudrücken." — Man ſieht, wie hier ein in ſich abgerundetes religiöſes Leben einfacher Leute auf den Dichter wirklich den Eindruck des Schönen gemacht hat, und daß er erkannte, wie ſolches nicht aus abſtrahirten Religionsgedanken, ſondern aus der concreten chriſtlichen Religion und aus der Bibel herſtammte. In der That giebt die Bibel beides: Concentrirung und Weite des Bewußtſeins, ſie wirkt geſchloſſenes Weſen und feine Fühlfäden. Zwar iſt es irrig, ihren Bildungsſegen nach der Zahl der auf ihren Gebrauch in der Schule verwandten Stunden zu bemeſſen, aber ſie muß das Haupt- und Grundbuch der Volksſchule bleiben, wenn dieſe nicht in heimatloſes Streben ſich verlieren ſoll. Und was durch die verrufenen Gedächtnisübungen an den Bibelſprüchen ſich in die Schatzkammern des Kindergemüthes legt, das bildet ein mit der Zeit reich zinſendes Geiſtes- und Herzenscapital, wofern anders nicht unpädagogiſche Uebertreibung das Memoriren zur Qual und das Memorirte zum Gegenſtand der Abneigung macht. Man ſoll das Volk nicht bemitleiden, das die Bibel hat, als ob es keine Bildungsmittel hätte. — Dazu hat es ſeine Lieder, ein reiches Geſchmeide, wofern nicht die Edelſteine und Perlen ausgebrochen und Glas dafür eingeſetzt iſt, oder durch einſeitiges Halten ob antiquariſchem Geſchmack die Mannigfaltigkeit des Bedürfniſſes Verkürzung erleidet. Kein Volk iſt mit ſolchem Reichthum geiſtlicher Dichtung geſegnet, als unſer deutſches evangeliſches, von den männlich gewaltigen Klängen der Reformationsgemeinde an bis zu dem laudat alauda deum der Einzelſeele, dum sese tollit in altum. Auch liegt in dieſer chriſtlichen Nationalliteratur ein gutes Stück deutſcher Geſchichte, und ein vernünftig angelegtes d. h. mit dem Gedanken, daß dem Volk ſein Geſangbuch neben dem öffentlich liturgiſchen Gebrauch zum Hausbrauch diene, zuſammengeſtelltes Liederbuch trägt mit zur bildenden Ausweitung des Bewußtſeins bei, befördert, wenn es ohne confeſſionaliſtiſche Engherzigkeit das Aechte aus mannigfaltigen Kreiſen nimmt, einen geſunden Unionsgeiſt, das Offenſein und Verſtändnis für das Licht in ſeiner verſchiedenartigen Strahlenbrechung. Daher, wer da Realien in den Schulunterricht will, Natur-, Welt-, Menſchenkunde und zugleich damit Bibel und Geſangbuch hinausdrängen, wer Geſchichtskunde will im Gegenſatz zur bibliſchen Geſchichte, nationale Bildung in Feindſchaft wider unſeres Luthers Ueberſetzung und unſerer frommen Dichter reichen Liederſchatz, der widerſpricht ſich ſelbſt, oder weiß nicht, was er ſpricht, und er iſt an dem, daß er Realitäten fortſchafft, und leere Namen dafür bietet. Für das einfache Leben des Landmanns und Handarbeiters genügt nicht nur der Unterricht, deſſen Centrum und Hauptfach die chriſtliche Religion in ihrer concreten Geſtaltung iſt, ſondern er bietet ihm zugleich Erſatz für vieles, das andere in eine größere

Mannigfaltigkeit von Lebensbeziehungen gestellte Menschen auf anderen und weitläufigeren Bildungswegen sich zuzueignen pflegen; denn es wirkt dieser Unterricht nicht bloß entschieden charakterbildend, sondern auch öffnend, das Bewußtsein erweiternd, intellectuell und ästhetisch. Aber es ist nothwendig, daß dieser Unterricht, wofern anders nicht die Schule auf ihren Beitrag zur Volksbildung verzichten will, auch charakterhaft ertheilt werde, und nicht minder nothwendig erscheint, daß die Religionslehrer mit ihren religiösen Ueberzeugungen in einem umfassenderen Bildungskreise stehen, daß sie die Anknüpfung an das Leben in Geschichte und Gegenwart auf selbstbewußte Weise sich vermittelt, daß sie wissenschaftliche Ein- und Umsicht, eine geistige Weite haben; nicht als ob das Lebenscentrum des Gelehrtgebildeten ein anderes wäre, aber die Radien, die Fühlfäden sollen sich weiter strecken. Je mehr das schlichte Volk an seine Geistlichen gewiesen bleibt, desto mehr kann durch sie versäumt oder verderbt werden. Einseitige Heranbildung der Geistlichen, ob zwar man sich damit trösten möchte, sie sei auf das Wesentliche, Religion, Confession u. s. f. desto mehr gerichtet, ist eine Beraubung des christlichen Volks, eine Versuchung für die Geweckteren unter ihm, auf Abwege und von der Frömmigkeit selbst abzukommen, für die Anhänglichen zu Vornirtheit und Fanatismus, beides nicht Bildung, sondern Verbildung und Zerrbild. Es ist daher wohl recht ernstlich zu sorgen, daß mit der an sich nothwendigen und heilsamen Richtung der theologischen Wissenschaft nach den Tiefen des Alterthums nicht eine der sittlichen Substanz bare Alterthümelei und mit dem wiedererwachten liebenden Verständnis des Specifischen der Confessien nicht die aus dem Fleisch stammende confessionelle Rechthaberei und Ausschließlichkeit sich verbinde; denn hiedurch wird gewiß die Frömmigkeit nicht gepflegt, vielmehr ist zu besorgen, daß unter dem Namen der Religion eine rohe Gesinnung gepflanzt würde, und was man auch von der Oberflächlichkeit der Bildung der Welt-Leute sagen möge, es ist ein humaner Zug in ihr, den wir als wirkliche Errungenschaft der neueren Zeit anzuerkennen haben, der die unhumane Aber in der outrirten Kirchlichkeit der Gegenwart herausfühlt und der den Rückfall in intellectuelle und sittliche Vornirtheit mit Recht detestirt.

Wir fanden den Religionsunterricht als das Hauptbildungsmittel für den in den einfachsten Lebensverhältnissen befindlichen Theil des christlichen Volkes. Damit ist nicht ausgeschlossen, auch an andere zu denken. Vorhanden sind sie z. B. im Rechnen — eine Kunstübung des Verstandes wie eine nützliche Vorarbeit für den Bedarf des bürgerlichen Lebens; nur soll man nicht zu viele Kunst und Zeit verwenden, um das Rechnen schon mit den Kindern als Wissenschaft zu treiben, als wodurch in diesem Alter etwa das Denken einige Flüssigkeit empfängt, aber dafür die Zahlenbilder verstört und ein specifisches Bildungselement um seine natürliche Wirkung gebracht wird. Denkt doch der Verstand sattsam im Rechnen, auch wenn man ihn nicht überall durch die Hinweisung unterbricht, daß und wie er denke. Weiter vorhanden ist das Singen — eine Kunstübung der Sinne und des ästhetischen Triebs, zunächst am heiligen, niemals an fadem Singstoff und in der Hand begabterer und vorsichtiger Lehrer auch als Vorübung zum Singen heiterer Weisen nützlich, niemals aber als methodische Plage anzustellen; denn im Rahmen des Liedes tritt die Musik dem einfachen Menschen in's Gehör und wirkt so bildend; das abstrahirte Ueben der Stimmritze gehört dem Sänger von Profession oder dem Dilettanten mit übriger Zeit. Sodann das Zeichnen, nur zu lange vernachläßigt, jetzt aber in seiner Wichtigkeit immer mehr anerkannt; sofern dadurch nicht bloß das Aesthetische geübt wird, sondern auch der Verstand in die Augen tritt und der Blick für die Umgebung wie für das in der Fremde Gesehene sich aufthut. Mit solchem muß der Unterricht den schlummernden Gaben entgegenkommen, das Interesse reizen. Endlich die sog. Realien, wo die Zeit reicht, eine nützliche Zugabe zu dem Wesentlichen, und jemehr das Landvolk zum Wohlstand gedeiht und jemehr der rationelle Betrieb durchdringt, eine nothwendige; denn das erwachende Interesse sucht Nahrung, das geistige an sich, das zeitliche mit Berechnung, und es mag letzterem zu-

geſtanden werden, daß es des natürlichen Menſchen erfolgreichſt lehrender Schulmeiſter ſei. Nur bleibe die Meinung fern, als laſſe ſich in den engen Rahmen der Schulzeit die Mittheilung alles möglichen Wiſſenswürdigen und überdies noch die Zuſtutzung für den ſpeciellen Lebenslauf hineinpreſſen. Es kommt hier mehr auf das Oeffnen an, auf vorbereitendes Ingangſetzen der Vorſtellungen, auf das Gewinnen von Anknüpfungspuncten für etwaiges ſpäteres Lernen und Ueben. Die ungeheuerlichen Anſprüche an den Unterricht in der Volksſchule, daß er ſoll Landwirthſchaft, Chemie, Mechanik, Buchführung und dergl. anzetteln, wo nicht gar wirklich lehren, mögen gut gemeint ſein, aber ſie ſind übel verſtanden; um derartigen Forderungen zu genügen, müßte man Kinder haben, die frühreife Genies, und Lehrer, welche Tauſendkünſtler wären. Solches Ueberfordern iſt vielmehr ſchädlich, gleichwie es überhaupt die Forderung überſpannen heißt, wenn der Volksſchule in umfaſſendem Sinn die Volksbildung zugemuthet wird. Sie leiſtet eben einen Beitrag dazu und zwar einen der Natur der Sache nach beſchränkten, und ſelbſt mit dem erfreulichen Anhang der ſog. Fortbildungsſchulen noch einen beſchränkten. Man denke an die Naturanlagen, an die „verborgenen Miterzieher", an das, was das häusliche Leben voraus und neben, was nach der Schule dieſes und das Gemeindeleben, der Beruf, die politiſchen Zuſtände, was die Kirche fortwährend mit beiträgt, endlich noch dieſes, wie gerade die heil. Schrift, mit welcher das Kind in der Schule bekannt gemacht wird, ihren ausbildenden Einfluß erſt im ſpäteren Leben recht geltend zu machen, und daß überhaupt der Charakter, dieſe ſolide Bildungsgeſtalt der Seele, zu einer Zeit zu reifen pflegt, da alles Schulen lange vorüber, ſo wird man die richtige Proportion finden, in welcher Schulunterricht und Schulbildung zur Volksbildung ſtehen. In der That, die Lehrer der Kinder des Volks haben Arbeit und Verantwortung genug mit demjenigen, was ſie naturgemäß leiſten ſollen; denn ſchon das Leſen- und Schreibenlehren bei Kindern, deren Augen das Weite, deren Finger das Schwere gewöhnt ſind, ſchon das Sichfixirenlehren auf Gedanken bei ſolchen, deren geiſtiges Leben ſich gewöhnlich in der Anſchauung und Vorſtellung des Nächſten bewegt, iſt eine rechte Mühſal und das Gelingen aller Ehren werth; man ſoll die Lehrer nicht auch noch mit der Verantwortung für das Unmögliche beladen, noch mit der Einbildung ſtrafen, daß die Volksbildung auf ihren Schultern ruhe, denn das müßte den Gewiſſenhaften zur Verzweiflung, den Leichtgeſinnten zum Uebermuth führen. Es gehört zur Bildung des Lehrerſtandes ſelbſt, daß er über Werth und Grenzen ſeines Berufs ebenſo richtig orientirt ſei, wie über den Weg, auf dem man mit Lehren an die Kinder kommt. Eines aber iſt, womit der Lehrer weit hinaus über die Schuljahre fortwirkt: ſein ſittlichreligiöſer Charakter, indem er als ein gottesfürchtiger Mann unter der Jugend ſteht. Denn auch hier wieder bewährt es ſich, daß Bilden von Bild herſtammt; es kommt darauf an, welch ein Bild von dem Lehrer ſich in das Gemüth ſeiner Kinder legt, davon hängt großer Segen und langwährendes ehrendes Gedächtnis bei dem Volk ab.

Uebergehend nunmehr zu der Frage von der Bildung der für die höheren Berufsarten Beſtimmten durch Unterricht, haben wir die Gymnaſialbildung nach ihren Elementen zu betrachten — ein von vielfachem Streit beunruhigtes Terrain. Es handelt ſich zunächſt um die Humaniora, das Claſſiſche, früher für Heimat und Centrum des Gymnaſialunterrichts gehalten und eigentlich alleinherrſchend, jetzt mehrſeitig zurückgedämmt und um die Exiſtenz kämpfend. Daß Sprachunterricht an ſich ein Bildungsmittel ſein muß, folgt ſchon aus der damit verbundenen Erweiterung des Bewußtſeins, der Hinausführung über natürliche Beſchränktheit, obzwar zu frühes Anfangen damit, noch ehe die Mutterſprache angeeignet iſt, das andere Merkmal der Bildung, Geſtaltung und Charakter beeinträchtigt. *) Sprachen lernen iſt Reifen, ein Verlaſſen der vier

*) Die Sprache iſt das erſte und vornehmſte unter allen Bildungsmitteln, weil ſie die unmittelbarſte, eigenthümlichſte und umfaſſendſte Offenbarung des Geiſtes iſt. Zu den Bildungsſchätzen

Pfähle; das Lernen fremder lebender Sprachen — der Pfähle des Raums und der Nationalität, fremder todter auch noch der Zeit — letzteres also ein noch gründlicheres über die Grenzen Hinausgehen (vgl. Rümelin, die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenſchulen 1845, S. 109). Ferner folgt jenes aus der damit verbundenen geiſtigen Anſtrengung, aus der Mühe, fremdes Wort und fein Gefüge aufzufaſſen, ſich hineinzuarbeiten, denn dies iſt Gymnaſtik, in welcher der Fleiß geübt, die Kraft geſtählt wird — ein formales Bildungsmittel im einfachſten Sinn des Worts (Ziller ſpricht gegen das Wort Gymnaſtik und gegen die Möglichkeit formaler Bildung an ſich, geſteht die Sache ſelbſt aber dennoch zu, S. 63). **) Sprachen lernen iſt ja nicht

eines Volkes hat keiner freien Zutritt, der deſſen Sprache nicht verſteht, und wer das, was er denkt, nicht durch die Sprache kund geben kann, wird nicht gebildet genannt. Daher die Voranſtellung der Sprachbildung in allen Schulen, die ihre Aufgabe begreifen, daher mit der hohe Werth der Bibel für höhere und niedere Schulen, der fremden Sprachen für Gymnaſien und Realſchulen; vgl. den Art. Bildungsgehalt. D. Red.

**) Man redet ſeit Peſtalozzi viel von dem Werth der formalen Bildung und in den zwanziger und dreißiger Jahren unſeres Jahrhunderts war dies ein Hauptbegriff, um den ſich die Erörterung der pädagogiſchen Fragen bewegte; beſonders nach dem Larinſer'ſchen Angriff auf das Gymnaſien wurde dieſes Symbol auf das Banner ihrer Verfechter geſchrieben (vgl. Kühnaſt, die Vereinigung der Gegenſätze ꝛc. ꝛc.). Man ging dabei von dem Gedanken aus, daß jede Kraft durch Uebung erſtarkt und jede Bethätigung derſelben der Anfang iſt zur Begründung einer Fertigkeit; dieſelbe Thätigkeit gelingt, ob es ſich nun um die Vollziehung einer richtigen Schlußfolgerung aber um die Unterdrückung eines ſinnlichen Begehrens handelt, unter gleichen Umſtänden das zweitemal beſſer als das erſte. Unter formaler Bildung verſtand man nun bald Uebung der Kräfte und Entwicklung der Anlagen des Geiſtes überhaupt, bald Bildung nur der intellectuellen Seite des Menſchen, bald auch nur Stärkung der Denkkraft, Uebung im Denkenkönnen, und ſetzte dieſelbe der Erwerbung poſitiver Kenntniſſe als der materialen Bildung entgegen. Dabei bedachte man nicht immer, daß dieſe beiden Dinge nur in abstracto, aber nie in der Wirklichkeit ſich trennen laſſen, indem Form und Inhalt urſprünglich in einander gewachſen ſind, und daher bei der Würdigung jedes Unterrichtsgegenſtandes die Thätigkeit des Geiſtes bei ſeiner Aufnahme und Verarbeitung und der damit gegebene Inhalt zugleich in Betracht kommen müßen, daß alles rechte Lernen ſchon dadurch bildet, daß der Geiſt dabei aus ſich heraustreten und in fremde Gedankenformen eingehen muß, daß aber die formale Bildung, welche allerdings die Arbeit an jedem Unterrichtsgegenſtand gewährt, doch auch bei jedem wieder anders ſich modificirt; wer Sprachen lernt, der übt ſich je nach der Methode des Unterrichts in mehr oder weniger bewußter Anwendung der logiſch-grammatiſchen Kategorien, der ſtiliſtiſchen, rhetoriſchen Geſetze u. dgl.; wer Mathematik treibt, der macht die Anſchauung der Raum- und Zahlenverhältniſſe in ſich lebendig und wird in ſcharfer Auffaſſung einer gewiſſen Art von Begriffen, Urtheilen und Schlüſſen, im ſtrengen Eintheilen und Beweiſen geübt u. ſ. f. Daß die formale Bildung durch Sprachen und Literaturen wegen der Mannigfaltigkeit des Inhalts, da aller menſchliche Verkehr, alle Wiſſenſchaften und redenden Künſte an dieſes Organ gebunden ſind, den Vorzug der Vielſeitigkeit, die Bildung durch Mathematik den der Strenge zu eigen hat, ſpringt in die Augen und ebenſo, daß man wohl thut, den einen Gegenſtand durch den andern ergänzen zu laſſen; der Unterricht ſoll „ſo verſchiedenartige Stoffe zur Behandlung auswählen, daß alle weſentlichen Verſchiedenheiten und Eigenthümlichkeiten der Behandlungsarten wiſſenſchaftlicher Aufgaben dem Schüler typiſch kenntlich und die Handhabung der hauptſächlichſten Mittel zu ihrer Löſung geläufig wird" (Waitz). Bezieht man die formale Bildung auch auf die ethiſche Seite des Menſchen, ſo hat man in ähnlicher Weiſe diejenige Bildung, welche jeder recht betriebene Unterrichtsgegenſtand gewährt, nemlich die Weckung und Fixirung der Aufmerkſamkeit, die Fernhaltung der zerſtreuenden, die Disciplinirung der umherflatternden Gedanken, das treue ausdauernde Bemühen um Feſthaltung und Einprägung, wie um Anwendung und Einübung des Mitgetheilten, von derjenigen zu unterſcheiden, welche den verſchiedenen Gegenſtänden eigen iſt: wer Naturwiſſenſchaften treibt, in dem wird, wenn er weit genug dringt, die Ehrfurcht vor der Größe und Weisheit des Schöpfers eine weitere Stütze erhalten; wer Geſchichte und Literatur des eigenen und fremder Völker ſtudirt, in dem wird die humane Theilnahme für fremdes Wohl und Weh, für das Geſchick der Menſchheit und der Menſchen, das nationale Intereſſe für die Vergangenheit des eigenen Volks, ſeine Thaten und

ein Luſtreiſen, ſondern eher einer Turnfahrt zu vergleichen, oder vielmehr einer Wanderſchaft, bei der es Laſten tragen und Ermüdung giebt, und je weiter die Reiſe geht, deſto mehr. Nahe liegende lebende Sprachen erfüllen daher den gymnaſtiſchen Zweck weniger als die fernen todten. Aber man ermüdet ſich nicht mit Reiſen nach einem fernen Ziel, außer um dort etwas zu erringen und mit nach Hauſe zu bringen. Eine Sprache lernen um der Sprache willen kann Sache beſonderer Neigung oder äußerlicher Abſicht ſein, um ſich ſpäter damit fortzubringen, und hier ſteht reiche Auswahl frei; aber ſie lernen um der Bildung willen, ſetzt voraus, daß ſie nicht bloß gymnaſtiſch übt, ſondern realen geiſtigen Gewinn bringt. Dieſer doppelten Vorausſetzung entſprechen das Lateiniſche und das Griechiſche, und zwar wenn unterſchieden werden ſoll, das Lateiniſche vorwiegend der erſteren, der letzteren aber das Griechiſche. Denn von Griechenland geht die eigentliche Geiſtesbildung des Abendlandes aus in Poeſie, Philoſophie, Geſchichte, Kunſt; dorthin reiſen heißt für uns in die urväterliche Heimat gehen und ſich von dem alten Erbe holen; Latium dient hierin mehrentheils nur als Vermittler, iſt aber in den rechts- und ſtaatsbildenden Ideen wiederum ſelbſtändige Heimat und wir mit ihm in unmittelbarer Beziehung, daher die Wanderung naturgemäßer über Rom nach Athen geht. Wiewohl dies gegenwärtig auch beſtritten wird und zwar von gewichtigen Stimmen. Z. B. Gervinus erklärt das Einſchlagen

Leiden, ſeine Helden und ihre Schickſale, der Sinn für alles, was ſittlich groß und edel iſt, und der Abſcheu vor dem Schlechten und Niederträchtigen ꝛc. wach gerufen und genährt. Dieſe beiden Reihen von ethiſchen Bildungsmomenten aber erſtrecken ſich wie die intellectuellen nicht blos auf das jedesmalige Object, von dem ſie ausgehen, ſondern ſie ſind für alle von gleicher und ähnlicher Art wirkſam. Daſſelbe gilt von der äſthetiſchen Bildung. Iſt einmal eine Anlage im Menſchen geweckt, ſo erweiſt ſie ſich lebendig für das ganze verwandte Gebiet. Geweckt aber wird ſie immer durch die entſprechenden Gegenſtände: wer richtige Gedanken anderer in ſich aufnimmt und nach-denkt, wird immer mehr ſelbſt richtig denken lernen; wer philoſophiſch gebildet werden ſoll, muß die Syſteme der Philoſophen, wer äſthetiſch, die ſchönſten Hervorbringungen der Kunſt ſtudiren, wer religiös, der muß fromme Menſchen vor ſich haben und die Gegenſtände ihrer religiöſen Empfindung kennen lernen. — Geht man endlich von dem Glauben aus, daß zwiſchen den Geſetzen der ſubjectiven und objectiven Welt, des Geiſtes und der Natur eine präſtabilirte Harmonie beſtehe, ſo wird man nicht zweifeln, daß der Menſch, je tiefer er in die Geſetze jener eindringe, um ſo mehr auch dieſe erkennen und beherrſchen lerne, daß man alſo von verſchiedenen Ausgangspuncten aus zu jenen Grundgeſetzen, welche in allen Gebieten des Seins und Wiſſens gelten, vordringen und ihre Anwendung auch für andere ſich geläufig machen könne, jenen allgemeinen Kategorien (wie Einheit, Selbſtändigkeit, Abhängigkeit, Ueber-, Unter-, Beiordnung, Gleichheit, Verwandtſchaft, Gegenſatz, Cauſalität u. ſ. f.), welche der Geiſt „überall aufſuchen und als Leitfaden, gewiſſermaßen als Frage für die im Beſonderen zu ſuchende Antwort zu benutzen ſich gewöhnen muß, Kategorien, deren allgemeine Objectivität und Anwendbarkeit der menſchliche Geiſt unwillkürlich vorausſetzt, aber auch in jedem Gebiete ſelbſt unbewußt ohne metaphyſiſche oder logiſche Belehrung anwenden lernt“ (Moller in Gött. gel. Anz. 1858 S. 108). — Man kann in unſerer Zeit ſagen, der Streit um die formale Bildung habe ſeinen Proceß nunmehr durchgemacht und bewirkt, was er ſollte: auf Seite der Freunde der claſſiſchen Sprachen hat man allgemeiner einſehen gelernt, daß Latein und Griechiſch nicht im Beſitz eines ausſchließlichen Privilegiums auf formale Bildung ſind, auf der entgegengeſetzten Seite, daß es verkehrt iſt, die Rückſicht auf das im Leben unmittelbar Anwendbare zum Princip der Schulen zu machen, auf beiden, daß der Lehrer die Aufgabe hat, durch zweckmäßige Behandlung den gegebenen Stoff möglichſt fruchtbar für die Bildung ſeiner Schüler zu machen. Wenn claſſiſche Studien zum hiſtoriſchen Verſtändnis und Inſichaufnehmen unſerer Bildung unerläßlich ſind, ſo gilt daſſelbe von den neueren Sprachen, Mathematik und Naturwiſſenſchaften für den Dienſt des praktiſchen Lebens. Da nun aber, beides mehr als nur oberflächlich zu vereinigen, vielen Menſchen in Folge äußerer Verhältniſſe nicht möglich iſt, ſo reducirt ſich nach unſerer Anſicht der früher mehr zwiſchen verſchiedenen Schularten geführte Streit der Hauptſache nach auf die Frage für die Eltern, ob ſie in der Lage ſind, für ihre Söhne dieſe Vereinigung zu erſtreben, oder welches der beiden Elemente gegen das andere zurücktreten zu laſſen ſie gerathen finden. D. Red.

des umgekehrten Wegs als eine Lebensfrage für ächte Bildung, und Waitz (a. a. O. S. 403) aus vielen und schönen Gründen für das pädagogisch Richtigere, er weist auf den im Griechischen vorhandenen größeren Reichthum der Formen, größere Freiheit der Wortbildung, höhere Feinheit der Nuancen des Gedankens hin, auf die größere Ursprünglichkeit der meisten Seiten der griechischen Bildung, jugendlichere Frische der Schriftsteller, größere Vielseitigkeit und Reichhaltigkeit der Literatur, „während die minder biegsamen und mit künstlerischem Sinne weniger begabten, fast finstern Römer, deren Größe in dem Ausbau ihres Staats- und Rechtslebens liegt und deren eigenthümlichstes Product ihre feierlich breite Beredtsamkeit ist, für das Knabenalter großentheils ungenießbar bleiben müßten, so interessant und lehrreich sie auch für den Jüngling und Mann sein mögen." Herbart ist mit dieser Ansicht Vorgänger, und mehrere andere folgen ihm; während Kühnast (die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserem altclassischen Schulunterricht 1856, S. 55 u. f. f.) ausgehend von seinem realen Princip, wie er es als über dem Gegensatz des formalen und materialen stehend nennt, nach welchem Princip wir nur dasjenige, was wahrhaft fortlebt, treiben sollen, vielmehr der römischen Cultur als in unserer nationalen unmittelbar fortlebend, den Vorrang zuerkennt, das griechische Leben aber zum Behuf der Erkenntnis des römischen studirt und der hellenischen Cultur wegen ihres unmittelbaren Einflusses auf unsere neuere Literatur und ihres Antheils an der Gestaltung des christlichen Lebens und der Lehre Zutritt gegeben wissen will. Das Richtige trifft Baur mit kurzen Worten: „unstreitig gebührt bei dem Unterricht den Erzeugnissen der griechischen Literatur der Vorrang, deswegen aber doch der lateinischen Grammatik der Vorgang" (Erziehungsl. S. 338). Ganz gewiß, denn sicherer geht der Sprachenlehrling allererst zu demjenigen Meister, bei welchem er die Handgriffe fest und sicher machen lernt. Solch ein Meister aber ist die lateinische Sprache mit ihrem durchaus hellen Verstand, ihrer unerbittlichen Logik und zugleich mit ihrer offenen Redlichkeit, die uns zwingt, deutlich zu denken, indem sie nicht duldet, daß wir uns anders als rechtschaffen ausdrücken. Demjenigen, was wir geistreiches Wesen nennen, dient sie allerdings unwillig, und was da flunkert und schillert in einer Rede, das soll man nur lateinisch geben müßen, so sinkt der Prunk und verblaßt der Schein, man möchte sagen, es lernt sich schämen, wie ein Gecke sich schämt vor einem ehrbaren Bürgersmann. In solcher Zucht, die mehr ist, als daß der Name formale Bildung genügte, denn sie faßt das Denken sammt dem Willen an, beginnt mit gutem Bedacht der humanistische Unterricht; auch haben sich vordem in dieselbe Zucht mit nicht geringzuschätzendem Erfolg die künftigen Gewerbtreibenden in den deutschen Städten, kleinen und großen gegeben, und scheint der jetzige Trieb der Rückkehr zum Lateinischen und die Herunterstimmung der auf das Französische gesetzten Hoffnungen auf Instinct und Erfahrung zu beruhen, daß doch die Söhne besser bei einem rechtschaffenen als bei einem — nicht in bösem Sinn sei es gesagt, galanten Mann berathen seien und bei dem Fechtmeister nicht lernen, was sie in der Werkstätte zu erringen haben. — Aus dieser lateinischen Werkstätte sodann hinüber in die Säle der Griechen, das ist der pädagogisch sichere Wandergang. Dort lernt sich der Gebrauch der feinsten Meißel und des Stichels, dort sind die edelsten Kunstgebilde des denkenden Geistes anzuschauen, und nach solcher Vorübung ist Geschick und Verstand dazu bereitet.

Doch dies alles wird bezweifelt und dem sogenannten classischen Unterricht vorerst der pädagogische Vorwurf gemacht, er plage die jungen Leute unbillig mit Formenlernen, Uebersetzen, Componiren und er bringe sie in der Regel doch nicht weit. Mit letzterem anzufangen, so erfordert die Aufrichtigkeit einzugestehen, einmal daß es immerhin junge Leute geben mag, deren Geist mit alten Sprachen äußerst schwer beizukommen ist, während ihre Entwicklung auf andern Wegen schnell und glücklich zu Stande käme. Solche zum Sprachenlernen zwingen geschieht invita Minerva und hat nur den Werth, welchen alles Arbeitenmüßen hat, einen mehr als zweifelhaften, wenn nichts dabei herauskommt

als die fruchtiose Mühe und der Grimm darüber. Sodann aber soll man bedenken, daß die humanistische Bildung eine Arbeit ist, mit welcher man überhaupt nicht so schnell fertig wird; schon das zu werden, was man einen guten Lateiner und Griechen nennt, d. h. einer der im Stande ist, correcte und brave Exercitien zu machen, erfordert lange Zeit, noch mehr aber was über das Handwerk geht: das Eindringen in den fremden Genius, die Einsicht und das fruchttragende Bekanntsein, das Aufsieben der classischen Gestalten im Geist, die lebendige Assimilirung und Wiederausprägung des Fremden im Eigenen. Solcher Bildungsgang ist weit über das frühe Jugendalter hinaus angelegt, mit welchem er officiell abschließt (vgl. das strenge Urtheil von Lazarus a. a. O. S. 63 über den voreiligen Anspruch an Reife). Wer den Werth des classischen Unterrichts nach den Resultaten der Abiturientenprüfung abschätzen wollte, ist fürwahr wie einer, der einer Traube Werth nach dem Geschmack taxirt, den sie hat, während sie noch grün und hart am unausgereiften Holze hängt. Was wir als Knaben und Jünglinge an den alten Sprachen gehämmert und gebohrt, — Spähne gab's als nächstes Product unsres Schweißes; erst in den Männern reifte die Frucht dieses Studiums aus und erst wenn ihnen das Inhumane in der Gegenwart vor Augen tritt, spüren sie an unwillkürlicher Gemüthsregung, wie doch die Nahrungsstoffe des humanen Alterthums ihnen in Fleisch und Blut übergegangen sind, und zwar übergegangen oft durch ein stilles Werk im unbewußten Leben, während der Beruf die bewußte Beschäftigung mit den alten Meistern nicht mehr zuließ. Man nehme das Lernen des Lateinischen und Griechischen den künftigen Männern des Staats und der Kirche, oder beschränke es auf ein Maß, bei welchem es anzufangen nicht mehr der Mühe werth ist, so nimmt man nicht bloß todte Sprache aus unsrer Mitte, hat auch nicht bloß ein formales Bildungsmittel weniger, sondern man verursacht eine geistige Verarmung und beraubt den Geist der gegenwärtigen Menschheit einer wesentlichen Hülfe zu seiner Erleuchtung. — Was aber die vorgewendete Pein und Plage betrifft, so ist dies das Loos jeder Jugend, aus welcher etwas werden soll, und so gut des Landmanns Knabe dreschen und der des Weingärtners die Erde tragen heisen muß, so gut muß der Herrensohn auch seine Mühefal haben und das Joch tragen in der Jugend mit Herüber- und Hinübertragen der Worte und Gedanken aus einem Sprachfeld in das andere, zum Vorgeschmack dessen, wie τῆς ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν. Und weil dieses Tragen und Graben mit der ganzen Energie erst recht beim Componiren von statten geht, soll man darüber kein weichliches Mitleiden haben, sondern es der Jugend gönnen als eine Tugendübung. Ist doch solche Uebung, bei welcher gegebene Gedanken in die fremde Sprache übertragen werden, für junge Leute auch viel naturgemäßer, als die Zumuthung, eigene Gedanken vor der Zeit zu haben und in deutschen Aufsätzen zu produciren.

Wäre es übrigens freilich nur dieses Arbeiten und sich an strenges Denken gewöhnen Müßen allein und sonst keine Frucht dabei, so möchte man zur Noth die alten Sprachen bei Seite stellen; denn denken lernen und fleißig sein kann man auch an der Mathematik und den Naturwissenschaften, desgleichen am Französischen und Englischen, und der Nutzen, welcher aus der Beschäftigung mit einer fremden für Verständnis und Gebrauch der Muttersprache resultirt, ist immerhin, wenn auch schwerlich gleich sicher und gründlich, mittelst der lebenden zu gewinnen. Aber indem die Jugend bei dem classischen Unterricht zunächst grammatikalisch graben muß, lernt sie dabei nach tiefer liegenden Schätzen graben und fällt ihr das edle Metall der antiken Cultur zu, einer Cultur, welche eben dasjenige hat, was wir als ein wesentliches Merkmal aller Bildung erkannten — Ausgestaltung, Insichabgerundetes, Charakter, und zwar solche Gestaltung, in welcher das Menschliche aus Tiefen sich hervorgearbeitet hat, nicht zwar aus denselben Tiefen wie jene Gestalten, welche im A. und N. T. uns entgegenleuchten, aber dennoch tritt Geistes- und Herzensgrund ans Licht hervor und in klare Gestaltung ein. Das ist das real Bildende an den Classikern für die lernende Jugend — die plastischen Gestalten einer schönen Menschlichkeit, wie Griechenland, einer festen Männlichkeit, wie

vorzüglich Rom ſie erzeugte und das Durchleuchten dieſer lichten Bilder durch die Literatur. Schon dem Anfänger in dieſen Sprachen bieten ſich eine Menge von Paradigmen des Sittlichen und Verſtändigen entgegen, während er die Elemente lernt, — Diamantenſplitter in gut gewählten Chreſtomathieen, nur daß man nicht, wie früher geſchah, mit dem Spötter Lucian ihm Aergernis gebe, und den σχολαστικὸς τις als Repräſentanten griechiſchen Lebens vorſchiebe (Jacobs Attica). Je weiter hinein in die Schriftſteller ſelbſt, jemehr Leben und Genuß und je Trefflicheres trägt ſich in die Seele des Lernenden über. Die weltmännlſchen Proverbien des Horaz, des Tacitus ſcharfgeſchliffener Pfeil abgeſchnellt auf das Schlechte mit der Kraft der innerſten Herzensſehne, ſeine Germania mit dem ſtrengen Richterangeſicht, den Römern und uns zugewendet, der summus auctorum, divus Julius, den Reichthum des Erlebten in Umriſſen von durchſichtiger Einfachheit wiedergebend und die eignen großen Thaten mit ſchlichten Worten nachzeichnend, Cicero endlich, der Jugend ein Muſter der Vollendung in ſeinen Reden, in den philoſophiſchen Schriften wenigſtens immer des Lerneifers und ihr zeigend, wie der Gebildete nie aufhört, zugleich ein ſich Bildender zu ſein, und was er als ſtaatsmännlſcher Charakter vermiſſen läßt, damit Kant's Wort vom Unterſchied zwiſchen des Menſchen Marktpreis und ſeinem inneren Werth beſtätigend. Was die höheren Stände und die in der Lenkung der öffentlichen Angelegenheiten Stehenden dieſen Römern verdanken an Förderung ihres geiſtigen Lebens und an Befähigung des Urtheils im Denken und Handeln, das ſoll man nicht ſchätzen nach der Menge der im ſpäteren Gedächtnis noch vorhandenen Vocabeln; vieles, oft das Beſte tritt gleichſam in die unten liegenden Schichten des unbewußten Lebens zurück, darinnen aber das Tagleben ſeine Wurzeln und Nahrung hat, oder es iſt aſſimilirt und hat die Erinnerung an ſeine Herkunft verloren. Das Gleiche findet bei demjenigen ſtatt, was den Griechen zu verdanken iſt. Vielleicht wird von der Sprache ſelbſt noch mehr und ſchneller vergeſſen, doch aber bleibt jedem claſſiſch Gebildeten zum wenigſten die Geſtalt des Sokrates gegenwärtig, wie ſie Xenophon der natürlichen Anſchauung nahe bringt und wie durch Platons Zeichnung das Ideale durchleuchtet. Und welch ein Reichthum von Gedanken, von ſittlichen und ſpeculativen Ideen ſprüht in dieſem Bild, wie quillt es hervor aus der Tiefe dieſes Bronns und ergießt ſich bald in lieblicher Rede und klarem Wort, bald in Strömen mit von der Ueberfülle des Geahnten dunkeln Wogen. Denn haben wir in Homer den griechiſchen Geiſt wie er mit dem Beginne der Geſchichte zur Geſtaltung auf der Oberfläche des Daſeins ſchön und friſch ſich herausarbeitete, ſo zeigt ſich bei dem Dichterphiloſophen Platon, in der letzten Zeit vor dem griechiſchen Ende, dieſer Geiſt, wie er die ſichtbare und vergängliche Schönheit nicht mehr ſich genügen läßt, ſondern nach dem Schauen der Urbilder des Schönen und Guten ſich ſtreckt, in tiefere Gründe einzugraben beginnt; während man ſagen kann, daß bei dem nüchternen Ariſtoteles das geiſtige Intereſſe nach einer Seite hin ſchon die ferne Zukunft voranſnimmt in dem um die verſtandesmäßige Erkenntnis des Endlichen ſich bemühenden Forſcherfleiß. Homer, Plato, Ariſtoteles, dann die Tragiker und Ariſtophanes, des lebensfrohen Herodots runde Geſchichtsbilder neben dem in das knappe Wort der Erzählung gepreßten Klagelied des Thukydides um ſein Vaterland, und des Demoſthenes unerſchrockenes Wort, die Brandung der verführten Menge wie des ſtürmiſchen Meeres übertönend — von einer ausgedehnten Bekannſchaft mit den Werken dieſer Männer kann natürlich nicht die Rede ſein, wo es ſich um den claſſiſchen Unterricht handelt, aber es fallen doch Lichtſtrahlen aus ihnen allen herein oder wird ſpäterem Zugang der Weg gebahnt, und um mit ſolchen Geiſtern in Verkehr zu treten, lohnt ſich wohl die Mühe, welche das Sprachenlernen koſtet; was ſie von Gedanken kleiden in das ſchöne Wort, das wirkt nicht bloß als Wort und Kleid, ſondern als Gedanke bildend d. h. das Bewußtſein bereichernd, ausdehnend und Quellen öffnend. Darum mit Recht die beſchwerliche Wanderſchaft der Jugend nach Latium und Hellas; dies der Werth der aus ſolchen Quellen geſchöpften, der claſſiſchen Bildung.

Man hat übrigens auch ſchon gemeint, dies alles zugegeben müßen doch die Claſſiker beſchränkt oder entfernt werden, denn ſie bewirken zwar Bildung aber unchriſtliche, heidniſche, und hat auf das Heidenthum in unſrer Mitte hingewieſen, als das natürliche Product der ſchon in den niedern Gelehrtenſchulen getriebenen Claſſiker (vgl. die aus Selbſterlebtem gegriffene Vertheidigung dieſes Unterrichts von Hirzel: die Claſſiker in den niedern Gelehrtenſchulen. Stuttgart 1838). Allein das Heidenthum der Gegenwart iſt kein claſſiſches, ſondern iſt das geiſtige Proletarierthum von Leuten, die nichts gelernt haben als etwa franzöſiſche Romane leſen, oder welchen von oberflächlich abgeſchöpfter Philoſophie nicht die heidniſche Geſtaltung, ſondern das Nichts in das Gehirn kam. Auch hat man ſchon geſorgt, es möchte durch die claſſiſchen Studien republikaniſche Geſinnung gehegt und der Throne Umſturz ſyſtematiſch vorbereitet werden. Allein in Deutſchland kann man ſolches alles aus viel näheren und zugänglicheren Quellen beziehen — der Demagogie, wie der ihr auf dem Fuß nachfolgenden Deſpotie, — der ihres himmliſchen Gefieders am meiſten beraubten Seelen-Figur nach Platon. Im Gegentheil, lebendiges Chriſtenthum befreundet ſich mit dem claſſiſchen Alterthum, thatſächlich, wie die Reformationszeit und alter Kirchenväter Anerkenntnis beweist, und rechtmäßig in Kraft der Lehre von dem λόγος, wenn dieſe ernſtlich verſtanden wird, und wie Demagogie aus den Claſſikern Nahrung ſchöpfen ſoll, aus der Beſchäftigung mit dem Alterthum, deſſen Republiken urkundlich durch Demagogen und Sophiſten zu Grunde gegangen ſind, wofern man nicht dieſe ſelbſt auch wieder ebenſo als Symptome wie als Urſachen der tödtlichen politiſchen Krankheit anſehen muß, iſt nicht zu begreifen. Aber allerdings Bürgertugend und Vaterlandsliebe können uns die Alten lehren, auch Bürgermuth und Aufrichtigkeit — derjenigen Obrigkeit erwünſcht, die ein gutes Gewiſſen hat und nur dem Egoismus des Herrſchers verdächtig, der nicht wiſſen will, daß jeder vernünftigregierte Staat res publica iſt. Man vgl. Kühnaſt (a. a. O., S. 97), welcher bei gründlicher Behandlung der Claſſiker in ihnen „die Repräſentanten des unvollkommenen Momentes eines Bildungsganges," das alſo über ſich ſelbſt hinausweiſe, aufzuzeigen für die Aufgabe erklärt, und Dr. Wilh. Herbſt (a. a. O.), welcher, um das claſſiſche Alterthum für die Gymnaſien zu retten, die hiſtoriſche Darſtellung deſſelben verlangt und das unmittelbare Intereſſe aufgezeigt wiſſen will, das unſer Volk und Zeit vornehmlich an der Kenntnis derjenigen Periode in der griechiſchen Geſchichte habe, welche dem Zerfall unmittelbar vorausgieng, wofür er (S. 150 u. fg.) eine intereſſante Parallele zwiſchen Griechen und Deutſchen zieht.

An ſich alſo darf dem Unterricht in den Claſſikern nichts angehabt werden, nur das kann ſich fragen, ob er nicht noch Beſſerem im Weg ſtehe, und das ebenſo Wichtige durch ihn Verkürzung erleide. Und hier iſt der Punct, da pädagogiſche Umſicht ſich bewähren, gleichwie pädagogiſche Eitelkeit und Verſuchmacherei zu Schanden werden muß. Vor Allem werde bedacht, wie der claſſiſche Unterricht zwei praktiſche Vortheile bietet, welche andern Fächern wenlger zur Seite ſtehen. Er hat erſtlich eine mehrhundertjährige Praxis der Lehrenden, eine reiche didaktiſche Tradition voraus und was nicht überſehen werden darf, er kann zweitens noch eher als die meiſten andern Unterrichtsfächer es ertragen, daß er auch von Lehrern ohne hervorragende Tüchtigkeit gegeben wird, obwohl er deren viele treffliche aufweist; Urſache iſt, weil die Claſſiker, ſobald nur einmal die Elemente überwunden ſind, ſelber lehren, weil der Schüler durch Beſchäftigung mit ihren Werken in unmittelbaren Contact mit den Meiſtern kommt, und zwar mit ſolchen Meiſtern, deren Vorzüge ja eben in dem beſtehen, was das Claſſiſche auszeichnet, in der plaſtiſchen Darſtellung. Schon dieſe erleichtert das Auffaſſen. Dann aber ſind es meiſt viel einfachere Verhältniſſe, welche dargeſtellt werden, näher beiſammen liegende Gegenſtände, überſichtlichere Gruppirungen, welche dem Lernenden hier vor Augen treten: ein pſychologiſches Moment, das recht hoch anzuſchlagen iſt: denn nicht aus dem Wirrwarr, nicht aus dem unmäßigen Hin- und Hergeworfenwerden der aufnehmenden Seele unter tauſenderlei Bildern, geht Bildung hervor, ſie muß in der Bewegung des Sichaneignens und Inſichausge-

staltens eine Ruhe haben können. Ist es aber so, dann wird man z. B. dem Unterricht in den Naturwissenschaften für die Zwecke der allgemeinen Bildung nur einen secundären Werth zugestehen können, weil hier eine Mannigfaltigkeit ist, die eher verwirrt, weil oberflächliche Bücher darüber nur Irrthümer erzeugen, gründliche ein Studium erfordern, dazu nur der künftige Fachmann Zeit findet. *)

Eben was den Unterricht in den Naturwissenschaften betrifft, so weit diese in den Gymnasien als allgemeines Bildungsmittel beigezogen werden, scheint es weniger auf die Auswahl des Stoffes als vielmehr auf den Mann, welcher unterrichtet, anzukommen. Ein lebendiger Mensch, in welchem das, was er weiß, gleichsam persönlich geworden ist, von ihm hängt es ab, daß sich der Jugend der Sinn für die Naturdinge öffnet, das Interesse erwacht und gewisse Grundbegriffe geläufig werden. Lehrer der Naturwissenschaften an Gymnasien anstellen, welche zu kurz wären, Lehrer an der Universität zu sein, ist daher ein Misgriff und eine Stiefmütterlichkeit, welche durch noch so große Stundenzahl für solche Fächer nicht gut gemacht würden. Gerade wegen der Unpersönlichkeit der Natur — („die Felder und die Bäume wollen mich nichts lehren, wohl aber die Menschen in der Stadt" Sokrates im Phädrus), — denn auf der sichtbaren Oberfläche liegt ja nicht der Geist, der in ihr waltet und zum tiefen Eindringen ist schon das Alter noch nicht vorhanden — muß die Persönlichkeit des Lehrers das Beste thun, wo nicht, so kommt nicht viel dabei heraus, und je weniger, je mehr in das Detail der Wissenschaft hineingegangen wird (vgl. übrigens Waitz a. a. O., S. 426). Und doch gehört zur humanen Bildung, auch nach dieser Seite hin offen zu werden, nicht bloß damit der Gebildete und Höherstehende durch Unwissenheit und Verkehrtheit sich keine Blößen gebe, sondern an und für sich, zumal in neuerer Zeit gerade die Naturwissenschaften es sind, welche wie dem praktischen Leben so dem Verständnis der Laien in ihren hervorragendsten Vertretern sich zuzuwenden pflegen (Humboldt, Liebig, Schleiden u. a.), oder welche mit schlechtverdauten metaphysischen Brocken untermischt Gebildeten und Ungebildeten ein neues Evangelium des Materialismus und die Anbetung „Sanct Stoffs" aufzudrängen suchen. — Man wird wohl auch bei der Mathematik zugeben müßen, daß hier ebenfalls das Meiste auf den Lehrer ankommt; denn wohl reden die Zahlen selbst und hat die Logik der Geometrie eine zwingende Macht; aber das Hinführen unter den Gehorsam der mathematischen Gesetze ist eine besondere pädagogische Kunst, die nicht jedem wissenschaftlichen Mathematiker beiwohnt und bekanntlich sträuben sich sonst gute und geweckte Köpfe oft lange gegen diese Zucht und Arbeit und scheinen Ciceros Behauptung, daß jeder Mensch ohne Ausnahme zur Geometrie geführt werden könne, thatsächlich zu widerlegen, während sie dieselbe vielleicht bestätigen hälfen, wenn der Führer dazu taugte. Ein Interesse für die Operationen der Zahl soll der Gebildete haben, aber es erwacht bei den in der humanistischen Bildung Begriffenen darum schwerer, weil ihnen die Zahlen nicht, wie den zu technischer Bildung Geleiteten, zugleich ein praktisches Interesse abgewinnen: desto mehr kommt auf die Persönlichkeit des Lehrers an. Sagen aber, es würde wohl erwacht sein, wenn in der Knabenzeit anstatt der Sprachen mehr Rechnen und Geometrie getrieben worden wäre, heißt die Knabennatur und die Altersgrenze verkennen, von welcher an erst ein Verstand für dieses Fach vorhanden ist. Gewiß auch bemißt sich die mathematische Bildung bei dem in der allgemeinen Bildung Stehenden nicht nach der Breite der herbeigezogenen Disciplinen, noch nach dem weit gesteckten Ziel, sondern neben der Festigkeit in dem Nothdürftigen nach der erworbenen Offenheit und Aneignungsfähigkeit, welche sodann im

*) Es folgt aus dem oben aufgestellten Begriff der Bildung, welchem es wesentlich ist, daß das Individuum die vorhandenen Bildungselemente sich aneigne, sichte und sich assimilire, daß das Bildende nicht in einem Aggregat von Kenntnissen liegt, sondern in der guten Verarbeitung und dem bündigen Zusammenhang des Mitgetheilten, wodurch die Fähigkeit zu selbständigem Nachdenken erhöht wird, denn diese letztere ist der directe Maßstab der intellectuellen Bildung (Waitz Päd. 298).

ſpäteren Leben entweder tiefer in die Wiſſenſchaft eindringen oder zum ruhenden Beſitz werden kann; denn zwar gilt immer das nihil alienum, aber daneben auch das non omnia possumus omnes. — Nicht minder erfordert das Fach der Geſchichte, ſoweit es nicht ſchon im claſſiſchen Unterricht vorkommt, eben auch wieder eine beſonders geeignete Perſönlichkeit des Vortragenden weit mehr als viele Stunden; denn auch hier iſt bunte Mannigfaltigkeit und Zerſtreuung, außer wo ſich die Maſſen in dem Lehrer ſelbſt concret gebildet haben und durch das Studium ſeiner Perſönlichkeit hindurch bildend wirken. Es iſt daher falſch zu ſagen, ein Gymnaſialprofeſſor *leſe* Geſchichte, oder Mathematik, Phyſik, Botanik u. dgl.; Leſen iſt Sache der Univerſität, gegenüber den Gereifteren, in welchen der gegebene Stoff mit aller ſeiner Mannigfaltigkeit ſich ſchon zurecht und ſeine eigene Geſtaltung findet. Das Discurſive in dieſen Wiſſensfächern eignet ſich nicht für die Mindergereiften, ſondern ſie bedürfen des pädagogiſchen Mediums lebendiger, concreter Darſtellung durch eine Perſönlichkeit, daß ihnen die Dinge gleichſam ein Geſicht erhalten in demjenigen des Lehrers.

Am liebſten wird man dies hinſichtlich des Unterrichts in deutſcher Sprache und Literatur, dem lange mit großem Unrecht verſäumten jetzt in ſeiner Wichtigkeit anerkannten, doch auch ſchon hin und wieder überſchätzten Fache zugeben: denn hier muß die Liebe zu Volk und Vaterland und mit der Liebe das Verſtändnis gepflegt werden durch einen Liebenden. Aber auch hier kann es nicht auf die Breite noch auf das weite Ausholen abgeſehen ſein, ſondern auf Concentration, Hervorheben des Wichtigſten und Orientirung; um ſo mehr, als der geweckte Jüngling ſeine deutſchen Claſſiker ſchon ſelbſt zu finden weiß. Man pflegt übrigens hieran beſonders die Forderung *nationaler* d. h. der nationalen Eigenthümlichkeit entſprechender, dieſelbe wiedergebender Bildung zu knüpfen — ein Begriff, darüber klar zu ſein Forderung der Bildung an ſich iſt, und worüber Waitz (a. a. O., S. 70 u. fg.) nüchtern und belehrend ſagt: „Alle Erziehung trägt und überträgt nothwendig einen beſtimmten Nationalcharakter. Sie iſt bedingt durch dieſen, ſie kann und ſoll kräftigend und abklärend auf das Nationalbewußtſein zurückwirken, aber ein ſolches ſchaffen kann ſie nicht und ſoll ſie nicht . . . Sollen etwa die Deutſchen auf Koſten ihres unbefangenen Urtheils, das ſie vor Franzoſen und Engländern voraushaben, zu einer nationalen Ueberſchätzung verleitet werden? Will man einen falſchen Nationalſtolz durch Erziehung einimpfen, der uns an andern lächerlich iſt? . . . Nicht äußern Zwecken, nicht der künftigen politiſchen Hebung des Volks ſoll die Erziehung dienen. Das verträgt ſich nicht mit der Reinheit der ſittlichen Geſetze, die ſie fordert. Doch ... Nationalitäten werden nicht gemacht durch Erziehung, ſie müßen in der Geſchichte von ſelbſt wachſen“ u. ſ. f. Wir können demgemäß die Anſicht derjenigen nicht theilen, welche glauben, dadurch und dann erſt, wenn unſre Jugend die claſſiſchen Werke unſrer Literatur in ſich aufgenommen habe, werden wir von Nationalbildung reden können und der nationale Geiſt werde dann ſo mächtig ſein, daß er die geſchichtliche Bewegung des Welttheils mitbeſtimme. Denn ſo hoch wird man doch die Kraft der Literatur eines Volkes überhaupt nie anſchlagen dürfen, ſonſt ließe ſich z. B. der Untergang Griechenlands, deſſen Söhne ihren Homer auswendig zu wiſſen pflegten, nicht erklären. Doch davon abgeſehen, gerade wenn man die deutſche Literatur in ihren claſſiſchen Werken der neueren Zeit — Leſſing, Goethe, Schiller, nimmt, ſo iſt es das dem Fremden Offene, das an Fremdem ſich Bilden, was hier beſonders zu Tag tritt und zwar bei Schiller nicht ſelten in ſtörender Weiſe, wenn ihm z. B. die Götter Griechenlands unmittelbar zu Geſtalten ſeines dichtenden Bildens werden, gleichſam ein poetiſcher Ausſtoß, bevor der claſſiſche Stoff germaniſch aſſimilirt war. Und nicht bloß von den alten, auch von den neueren fremden Volksgeiſtern nährt ſich der Deutſche in Literatur und Kunſt; man denke nur an den mächtigen Einfluß des engliſchen Dramatikers. Das bereichert uns und iſt ein Zeichen geiſtiger Weite des deutſchen Sinnes, aber es iſt auch ein Symptom der politiſch minder günſtigen deutſchen Nationaldiſpoſition. Daß wir weniger Nationalegoismus haben, als die weit-

herrschenden Völker, daß wir kosmopolitisch sind, ist ein sittlicher und intellectueller Vorzug, aber ein Anlaß zugleich zu politischer Schwäche; gleichwie auch sonst unsre geistige Bildung mit unsern politischen Mängeln zusammenhängt; denn unsre Zersplitterung in viele kleinere Staatskreise macht uns dem Ausland gegenüber schwächer, macht das Sichzusammenfinden in der Gefahr beschwerlich und unbeholfen, aber es ist zugleich darin eine Ursache der über viele Einzelpuncte des Vaterlands sich verbreitenden Bildung. Hat Frankreich nur Einen geistigen Herzschlag wie Einen politischen Willensort, so pulsirt in Deutschland aller Orten ein reiches Bildungsleben; wir wohnen in einem geistigen Hügelland, überall von befruchtenden Gewässern durchzogen und in alle Thäler fällt die Sonne, weil kein Berg hoch genug ist, das Licht für sich behaltend weit hin egoistischen Schatten zu werfen. Gewiß gehört dies auch zur Bildung, schon weil zur Orientirung, daß wir die Vaterlandsliebe im Einzelnen und Kleinen pflegen; unsre Jugend soll nicht gelehrt werden, bloß die politischen Mängel der Kleinstaaten zu sehen und derselben sich zu schämen, sie soll auch erkennen lernen und dankbar annehmen, was ihr dadurch geistig Förderndes zukommt; denn der Weg der Liebe zum ganzen deutschen Vaterland geht nicht durch Verachtung des particulären Daseins, und man würde sich an der Jugend versündigen, wenn man ihr das Verständnis des letztern entzöge, indem man sie's gering schätzen hieße. Vergesse man nicht, daß dem gerechten und nothwendigen Einigungstrieb, dem Ziel alles gebildeten nationalen Strebens unter uns, abstracte Einheitsgedanken vielmehr hemmend in den Weg zu treten geeignet sind und welche Gefahr einer nur noch größeren Zersplitterung und unheilbarer Zerreißung für unser Vaterland aus diesen entspringen kann. Was daher durch Unterricht in deutscher Sprache und Literatur für nationales Bewußtsein geleistet werden soll, das kann eine Heimat nur in der klaren Erkenntnis des Gegebenen haben, wobei auch dieses am wenigsten ignorirt werden darf, wie unsre am tiefsten gehende Zerspaltung zugleich eine Folge der größten That des germanischen Geistes ist, nämlich seiner Emancipation vom Romanismus durch die Reformation. Was Deutschland an derjenigen Kaiserkrone hatte, welche es einst von dem Pabstthum zu Lehen trug, wissen wir; jene zurückzuwünschen kann nur denjenigen in den Sinn kommen, welche die Reformation aus religiösen Gründen verwünschen und den Protestantismus als eine ihrem Ende nahe kirchliche Episode betrachten müßen. Was es an einer Kaiserkrone von moderner Fassung hätte, nämlich an einem auf den Trümmern des Bestehenden errichteten Kaiserthum, einem der staatlichen und gesellschaftlichen Zerbröckelung durch Demagogie und Revolution folgenden Empire, das wäre abermals nicht etwas deutsches, nichts dem Genius unsrer Nation entsprechendes. Man muß wohl zusehen, daß die Jugend nicht mit Gedanken genährt werde, die patriotisch klingen und doch am Ende, wenn sie zur That würden, unpatriotische Resultate brächten, nämlich eine totale Veränderung des nationalen Subjects, welchem die politische Herrlichkeit zugedacht wird, so daß wir dann zwar Ein Deutschland hätten, aber keine Deutsche mehr wären, nicht mehr „das Bundesvolk des Neuen Testaments" (Wiese, Ein Blick in das Schulwesen der Gegenwart. Protest. Monatsblätter von Gelzer, November 1853, S. 303).

Es giebt für uns keine wahrhaft nationale Bildung, wenn sie nicht mit der religiösen zusammenhängt, mit dem innerlichsten Geistesleben, das doch gerade in dem deutschen Volk seine ausgeprägte Gestalt und Geschichte hat. Und auch hier muß man sagen, daß der Erfolg des Religionsunterrichts, welchen unsre künftigen φύλακες zu erhalten haben, wesentlich mitbedingt ist von der Persönlichkeit des Lehrers, und von seinem Bestreben, sie doch des lauteren Goldes in ihren Seelen eingedenk zu erhalten, damit sie unedles Metall und geistreichen Flitter bei Zeiten verschmähen und die Verunreinigung von sich abhalten lernen. Desgleichen muß erkannt werden, daß Religion „nach eigenen Heften lesen" abermals nicht dem Gymnasium taugt, sondern es soll die Religion für alle Jugend unsres Volkes das gleiche Angesicht haben — daß Bibel die Grundlage, ihre Geschichte die heilige Bildergallerie und der Katechismus das Band

der Gemeinſchaft für die Auffaſſung ſei: denn wie ſoll eine volksthümliche Einheit bleiben, wo die ſogenannten Gebildeten ihre Religion in Abſtractionen und Verflüchtigung haben und den eitlen Wahn nähren, daß das arbeitende Volk nur geiſtloſes Reſiduum beſitze, oder eigentlich, wo dieſes reich an unbewußtem Gut, jene arm in ihrem eingebildeten Selbſtbewußtſein ſich befinden. Gewiß gehört dies wie zu der gottgewollten Beſtimmung ſo zugleich zu der ſchweren Aufgabe der chriſtlichen Völker, nicht zweierlei zu werden durch Bildung, ſondern in der Gemeinſchaft des geiſtigen Lebens und Beſitzthums zu bleiben und zu wachſen. Damit erheben wir uns hoch über das Sklaven haltende, Heloten verachtende, Barbaren als von ſchlechterem Stoff Geformte unter ſich erblickende claſſiſche Alterthum; und wie es zur wahren Cultur des Einzelnen gehört, daß er den ganzen Grund ſeines natürlichen Lebens heraufarbeite an den Tag der Bildung, ſo iſt es Aufgabe der chriſtlichen Volksbildung, alle Schichten des Volks herbeizuziehen und in einem gemeinſamen Rhythmus des Fortſchrittes zu erhalten. Lieber Einen kleinen Schritt voran thun an der Hand der geringſten Brüder, als hundert Schritte allein in hoffärtigem Voraus: man ſehe zu, ob dieſe Bildungsregel nicht eine weſentliche, durch mannigfache Erfahrungen beſtätigte ſei, und bemeſſe danach den Werth der deutſchen Claſſiker im Vergleich mit dem der Bibel auch für den Unterricht der höheren Claſſen. Das „habt Acht auf die Heerde" geht alle φύλακες an, nicht bloß die theologiſchen, wenn es erlaubt wird, dies Wort „Heerde" auch in demjenigen Sinn zu nehmen, in welchem es die Zuſammengehörigkeit aller Stände des Volks und alſo die Pflicht der Rückſichtnahme auf die unteren Stände bei der Heranbildung der höheren andeuten kann.

Zurückkehrend wovon wir ausgegangen ſind, darf nunmehr die Frage nach der Proportion der übrigen Unterrichtsfächer zu den claſſiſchen alſo beantwortet werden: nicht die Menge des anderweitigen Stoffs noch die große Stundenzahl, die ihm gewidmet wird, ſondern weſentlich die concrete Geſtalt, in welcher jene Fächer den in der allgemeinen Bildung Begriffenen entgegentreten, bedingt deren Werth und den Erfolg des Unterrichts, d. h. es kommt hauptſächlich auf die Perſönlichkeit der Lehrer an, auf ihr Intereſſe und Geſchick für die Dinge, welche ſie unterrichtlich behandeln; dadurch wirken ſie, neben dem Beibringen der nöthigſten Begriffe, für Oeffnung des Geiſtes und Belebung des Intereſſes. Alſo darf das Gymnaſium ſeine Grundgeſtalt und ſein Centrum: Humaniora unbedenklich beibehalten, und muß ſich vielmehr wehren gegen den encyklopädiſchen Durcheinander, womit man Bildung ſchaffen möchte und doch nur Zerfahrenheit bewirkt. — Wer erinnert ſich nicht der muſikaliſchen Jahrmarktsgeſtalt — auf dem Kopf einen Helm mit Glocken, am Munde die Papagenopfeife, an den Ellenbogen den Triangel, vor ſich eine breite Pauke, ſelbſt an den Füßen noch Tönendes und Klingendes — ein vielfertiger Muſikus, jedes Glied, das ſich bewegt, bringt einen Ton hervor. Siehe da den allſeitig Gebildeten („von tauſend Tugenden nippt er mit unvollendetem Gemüthe" Pindar), den Kindlein eine Freude; aber Männer ziehen es vor, Paganini zu hören, und wenn er nur auf der Einen G-Saite ſpielt als Meiſter.

Man ſoll nun aber dies nicht nehmen als zugleich wider die Realſchulen geredet. Denn dieſe ſind noch jung und in der Orientirung begriffen, während ſich's bei den humaniſtiſchen Lehranſtalten davon handelt, Desorientirung und Desorganiſation ferne zu halten. Es muß erſt geſucht werden, jenen ihr Feld abzuſtecken und die Hauptfiguren in die Mitte zu ſtellen. Daß ſie dabei von den allgemeinen Regeln darüber, wie Bildung entſteht, nicht abweichen dürfen, wenn anders von ihnen etwas irgendwie abgerundetes und abſchließendes erwartet wird, iſt an ſich klar. Dann nämlich müßen ſie ebenfalls, wie wir dies oben bei den humaniſtiſchen Lehranſtalten fanden, dem auf die Wanderſchaft der Bildung gehenden Geiſt des Knaben eine Werkſtätte, da er an Mühe heiſchender ſtrenger Arbeit ſich gymnaſtiſch übt,*) und hernach einen Kunſtſaal

*) Daß die Mathematik hiezu bei den noch im Knabenalter ſtehenden Schülern nicht wohl tauge, ſcheint nunmehr ziemlich allgemein anerkannt zu werden; daher eben auch hier wieder das

für ſeineres Lernen und Ueben öffnen können; ſie müßen nach Geſtaltung und Geſicht der Unterrichtsfächer fragen, und wo es hieran noch gebricht, ſind ſie einſtweilen deſto mehr an die Perſönlichkeit der Lehrer verwieſen; ſie müßen ein relatives Centrum gewinnen zum vorzugsweiſen Ausbau, dem das Uebrige angebaut werden kann. Wo nicht, ſo wird ihr Schickſal ſein, daß ſie theils nach den humaniſtiſchen, theils nach den Volksſchulen hin ihr Volk wieder verlieren; denn ein honigeintragendes Volk ſammelt ſich ja nur in ſolchen Körben, da eine Königin waltet.

Einem ſpeciellen Artikel ſei überlaſſen, hierüber ins Detail zu gehen. An dieſem Ort nur ſo viel: es iſt noch unausgemacht unter den Kundigen, ob für die Ausbildung zum Techniſchen der rein ſcientifiſche Weg oder ein mehr praktiſcher der naturgemäßere ſei. Was letzteren betrifft, ſo erſcheint es durchaus nicht unpſychologiſch, wenn der techniſche ſpecielle Beruf der Lernenden und das unmittelbare praktiſche Intereſſe, welches ſie bereits durch Uebung in mechaniſcher Arbeit gewonnen haben, das vorwiegend treibende Moment und den Anhaltspunct abgiebt, um welchen ſich die aneignende Lernthätigkeit ſammelt, wovon ausgehend dieſe ſich des Einzelwiſſens bemächtigt, um von hier aus ſofort zur allgemeineren Bildung vorzudringen; denn iſt dieſes auch der der humaniſtiſchen Bildung, bei welcher der Einzelne von breiterer Baſis aus endlich zu dem Einzelberuf gelangt, geradezu entgegengeſetzte Weg, ſo lehrt doch die Erfahrung, daß auf jenem ſchöne Ziele erreicht werden können und die Natur des Geiſtes, als welchem ebenſo vom Beſondern zum Allgemeinen wie vom Allgemeinen zum Beſondern zu kommen gegeben iſt, widerſtrebt jener Methode keineswegs.

Jedenfalls noch unabgeklärt ſind die in unſrer Zeit mehrfach auftauchenden Gedanken von einer ganz neuen Art der Bildung, welche ſich namentlich an den realiſtiſchen Unterricht anzuknüpfen pflegen. Hiebei nimmt man dieſen für gleichbedeutend mit dem Unterricht in Realitäten, findet die letztern allein in dem erſteren und erhofft die Bildung der Zukunft von dieſer Heimat aus; alſo ein Lernen und Bilden, das der keine unmittelbaren Früchte tragenden Beſchäftigung mit der Antike entbunden aus dem Schoß der Gegenwart, des Volksgeiſtes, den Intereſſen des materiellen Lebens, der deutſchen Literatur, den modernen Sprachen allein ſeinen Ausgang nimmt. Alſo eine autochthone Bildung. Die Möglichkeit einer ſolchen an ſich iſt nicht wohl abzuſtreiten, die griechiſche Cultur ſcheint dafür zu zeugen. Eine andere Frage iſt die Möglichkeit in einem gegebenen Fall und die Bedingungen derſelben. Daß unter den Menſchen des Tages nicht geringe Luſt vorhanden iſt, alle Ahnenbilder unſres Geſchlechts ſammt dem, was dieſes bis jetzt an eigenen Geſtaltungen mit Hülfe der alten Meiſter und deren Werken abſehend hervorgebracht hat, zu zertrümmern, dieſe Luſt zu einer radicalen Bilderſtürmerei im weiteſten Sinn des Worts ſoll nicht geläugnet werden. Ob und wann ſolcher Wuth Raum gelaſſen wird, wer kann das wiſſen? Das aber wiſſen wir gewiß, daß wahrhaft Neues und Lebensfähiges nicht aus bloßen Negationen entſpringt, als welche für ſich nur den Tod wirken, und daß es für die Nationen wie für die Individuen nur Einen Weg der weſenhaften Erneuerung giebt, nämlich den der Wiedergeburt, in welcher auch die Kraft liegt, friſche Bildungsſproſſen zu treiben und an der Stelle des Alten ein Neues zu ſchaffen. Wäre daher dies die moderne Bildung, welche man uns anpreiſt, daß wir ihretwegen ſammt dem übrigen Alten auch dem Chriſtenthum entſagen müßten, d. h. der Quelle, daraus die Kraft der Wiedergeburt und Erneuerung zum Bilde Gottes ſtrömt, ſo nenne man das Kind lieber gleich bei ſeinem rechten Namen, d. h. Verwilderung und Rohheit, denn ſolches iſt und wirkt der von Gott abgekehrte finſtere Grund des natürlichen Herzens, wo er zum Daſein

Latein zu Ehren zu kommen angefangen hat. Man vergl. die lehrreichen Mittheilungen, welche Wieſe (Spilleke nach ſeinem Leben und ſeiner Wirkſamkeit dargeſtellt ꝛc. Berlin 1842. S. 83) über die Erfahrungen und Anſichten dieſes berühmten Pädagogen hinſichtlich des mathematiſchen und des lateiniſchen Unterrichts in der Realſchule gemacht hat.

und Herrſchen ſich heraufgeſtaltet, mit weicherlei Aufputz auch er ſeine Blöße bedecken mag. *)

A. Hauber.

Zuſatz der Redaction. Ein befreundeter Schulmann theilt uns über den im Vorhergehenden behandelten ſchwierigen Begriff eine Anſicht mit, welche wir, da ſie den Gegenſtand von einer eigenthümlichen Seite betrachtet, hier noch aufzunehmen paſſend finden: Die Begriffe Wiſſenſchaftlichkeit, Sittlichkeit, Geſchmack u. a., welche mit dem Begriff der Bildung verwandt ſind, laſſen eine abſolute Beſtimmung zu, der Begriff der Bildung hingegen nicht; denn es iſt dieſem weſentlich, daß ihn die Zeit, das Leben beſtimmt. Jene erſteren haben ein abſolutes Ideal, dieſe ein relatives, durch die geltenden Forderungen der jedesmaligen Gegenwart modificirtes; deswegen iſt der Begriff der Bildung im Fluſſe begriffen, zu jeder Zeit wieder ein anderer, wenn gleich jedesmal ein beſtimmter, das Attribut „modern" inſofern ein überflüſſiges. Ein Perikles würde, ohne alle Vermittlung in unſere Zeit verſetzt, unſern Begriffen von Bildung nicht vollkommen entſprechen. Je reicher das Leben in einer gewiſſen Zeit nach allen Richtungen hin entwickelt, je ausgedehnter ihr Geſichtskreis iſt, deſto höher und reicher iſt ihr Bildungsideal, aber auch deſto größer die Mannigfaltigkeit und Bedeutung ihrer Bildungsmittel. Unter Bildung iſt zu verſtehen die mit Ueberwindung der natürlichen Rohheit erreichte, im Leben ſich kundgebende Angemeſſenheit des Denkens und Wiſſens, Empfindens, Wollens und Thuns zu den Forderungen, welche der Geiſt der Zeit an den Einzelnen ſtellt. Der Begriff umfaßt alſo den ganzen Menſchen, wenn gleich bald die eine, bald die andere Seite hervorgehoben und durch näher beſtimmende Attribute, wie intellectuelle, ſittliche, religiöſe, äſthetiſche, geſellige Bildung unterſchieden wird. Er beſchränkt ſich auf das, was ſich im Leben kund giebt, denn weiſe, fromm ꝛc. kann ein Menſch für ſich allein ſein, gebildet nur als der Gemeinſchaft angehörig, als ein Glied der menſchlichen Geſellſchaft. Er deutet auf die dem gewonnenen Reſultat vorangegangene Arbeit; denn das Wort weiſt ſchon durch ſeine Form auf die Thätigkeit des Bildens, auf einen Punct, von dem das Bilden ausgieng, und ein Ziel, welches dabei vor Augen ſchwebte. Dieſes Ziel wird durch die Zeit oder den Zeitgeiſt beſtimmt d. h. durch die Summe der die Gedanken der Zeit beherrſchenden Geiſter. Die Uebereinſtimmung der Gebildeten beſtimmt die allen gemeinſamen Merkmale der Bildung und modificirt dieſe Forderungen nach Geſchlecht, Stand und Beruf. Der gebildete Mann darf der Wiſſenſchaft nicht allzufern ſtehen, muß wenigſtens von einem Theil derſelben die Reſultate in ſein Denken und Wiſſen aufgenommen haben, während an die Bildung der Frau dieſe Forderung nicht gemacht wird; eine Frau darf die Kenntnis vieler Dinge entbehren, die dem Manne, wenn er nicht verlacht werden will, unerläßlich ſind, ohne daß ſie den Namen einer gebildeten Frau verſcherzt, wenn ſie nur in ihrem Gebiet, zu welchem das Schöne, Wohlanſtändige weſentlich gehört, ſich keine Blöße giebt. Der Kaufmann, der Profeſſor, der Staatsmann, ſie alle müßen zwar diejenigen Eigenſchaften haben, die man von dem gebildeten Manne verlangt, aber jeder auch wieder beſondere, die den gebildeten Kaufmann, den gebildeten Lehrer, den gebildeten Staatsmann charakteriſiren und in der Erkenntnis des Zuſammenhangs, in welchem der einzelne Beruf mit der Aufgabe der Menſchheit ſteht, ſowie in der Bekanntſchaft mit den dem eigenen verwandten Berufskreiſen ihre Wurzeln haben. Iſt obige Definition ſo richtig, ſo ergiebt ſich daraus in Betreff der Geneſis der Bildung, einmal daß, wie auch der Sprachgebrauch es vorausſetzt, nur dem fertigen Menſchen Bildung zugeſchrieben werden kann, und dann daß der Menſch, wenn er mit ſeinem ganzen Weſen dem von der Zeit geſetzten Ideal zuſtreben ſoll, die Zeit und das Leben kennen und verſtehen muß.

*) Außer den im Obigen angeführten Schriften iſt noch aufmerkſam zu machen auf Deinhardt Ueber den Begriff der Bildung mit beſonderer Rückſicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart 1855 und Döderlein Was heißt Bildung? in: Reden und Aufſätze I. S. 159 ff.

D. Red.

Durch beides werden die Ansprüche, welche die Schule manchmal in Betreff ihres Antheils an der Bildung eines Volkes erhebt, bedeutend reducirt, sofern sie den Menschen nicht bis zur Erreichung des Zieles führt, theilweise sehr viel früher entläßt, und sofern das Leben im allgemeinen sich als einen gar gewaltigen Factor bei der Bildung des Einzelnen erweist. Wohl haben beide, Schule und Leben, ihren Antheil an dem Producte; aber man wird sagen müßen, daß die erstere die Bildung nur vorbereitet, welche das letztere vollendet. Die Schule soll den Geist so wecken, befruchten und mit Kenntnissen ausstatten, daß er zum Verständnis der Forderungen des Lebens heranreifen und sich befähigen kann, ihnen zu genügen. Die höhere Schule kann auf eine höhere Bildung vorbereiten, hauptsächlich indem sie den Gesichtskreis erweitert, so daß er auch andere Zeiten und Völker umfaßt, und das Leben und den geistigen Inhalt der Zeit nicht nur vollständiger, sondern auch im Zusammenhang mit der Vergangenheit erkennen lehrt, und es ist unläugbar, daß der Mangel solcher Schulbildung auch von dem durch das Leben gebildeten Mann immer als eine bedauerliche Lücke empfunden werden wird. Aber auf der andereu Seite fehlt der Schulbildung, damit sie zur Bildung werde, etwas sehr wesentliches, solange nicht das Complement der Lebensbildung hinzutritt. Sowohl die durch das Leben, nicht durch Gelehrsamkeit auf die Höhe der Bildung emporgetragenen Geschäftsmänner, als auch die noch nicht ganz ausgestorbenen Stuben- und Büchergelehrten, denen es an Bildung fehlt, mögen das beweisen. In neuerer Zeit hat der Gelehrten- und Beamtenstand angefangen, den aus dem Verkennen obiger Wahrheiten entstandenen Schaden einzusehen und sich um das Leben und seine Bedürfnisse mehr zu kümmern, als in einer früheren Periode, und es kann nicht fehlen, daß die wissenschaftlich Gebildeten, wenn sie daneben auch praktisch werden und die weiter und weiter sich ziehenden Kreise des Lebens verstehen lernen, sich an der Spitze der Bildung behaupten. Die Schule aber darf nicht, wie es hie und da geschehen ist, eine vornehme Nichtachtung der Forderungen des Lebens affectiren, sondern sie muß bei allem, was sie treibt, zwar nicht nach der materiellen Rentabilität, wohl aber darnach fragen, welchen Beitrag sie damit zur Gewinnung der Bildung gebe.

Bildung der Lehrer, s. Lehrerbildung.

Bildungsfähigkeit. Als bildungsfähig bezeichnen wir den, welcher seiner natürlichen Beschaffenheit zufolge der Bildung theilhaftig werden kann (fähig = capax, nicht = potens). Nun liegt es aber in dem Begriff der Bildung, daß sie nur durch freie Selbstthätigkeit gewonnen werden kann. Bei erzieherischer Behandlung hat man daher des Zöglings freies Entgegenkommen als das Maß seiner Bildungsfähigkeit zu betrachten. Freie Verwerthung der bildenden Einflüsse zu einer eigenartigen Gestaltung des gegebenen Bildungsideals ist die höchste Leistung dieser Fähigkeit. Leichtere oder schwerere Unterwerfung unter eine gewisse Ordnung, rascheres oder langsameres Auffassen einer Kunst oder Wissenschaft können in einem hohen Grade von der Gelehrigkeit oder Dressurfähigkeit abhängen, deren Princip verschieden ist. Der bildungsfähige Zögling fügt sich vielleicht schwer, aber er verallgemeinert alsbald die Begriffe der Pflicht und der Ordnung und überträgt sie auf andere Lebensverhältnisse, er wird durch weise Strenge nicht zum unterwürfigen Sklaven, sondern zum Manne, der sich sicher in seinen Schranken bewegt und ebenso zu fordern wie zu leisten weiß, was ihm gebührt. Vielleicht lernt er rasch, vielleicht langsam, aber was er lernt, strebt zum Ganzen, vollendet sich und rundet sich ab, veredelt das Wesen und geht in Fleisch und Blut über. Auf der andern Seite ist aber die Bildungsfähigkeit keineswegs das Princip absoluter Selbstentwicklung; sie setzt Eingehen auf ein Bildungsideal voraus, welches durch eine erziehende Macht, in letzter Instanz durch die göttliche Erziehung des Menschengeschlechtes vertreten wird. Die größtmögliche Hingabe an dieses Bildungsideal läßt sich mit der größtmöglichen Selbständigkeit vereinigen, wenn in den zur Erscheinung kommenden vorbildlichen Formen nicht nur diese Formen an sich, sinnlich und äußerlich, ergriffen werden, sondern vielmehr das gestaltende Princip, der leitende Gedanke, der unter an-

dern Verhältniſſen auch ſeiner eigenen Natur nach andre Formen treiben muß. Dies kann aber nur dann ſtattfinden, wenn das urſprüngliche, vielleicht noch unbewußte Bildungsideal des zu bildenden Theiles mit dem neuen des bildenden Theiles im letzten Grunde eins und daſſelbe iſt; d. h. wenn alle erſcheinenden Bildungsideale nur verſchiedne Realiſirungsſtufen eines einigen und höchſten ſind, deren höhere auf die niedere bei jeder Berührung entwickelnd wirkt. So iſt die Frage nach der Allgemeinheit der Bildungsfähigkeit zurückgeführt auf die Frage nach der Gemeinſamkeit des Bildungsideals. Die Schrift entſcheidet dieſe Frage für das ganze Menſchengeſchlecht durch das einfache Wort: „Gott ſchuf den Menſchen ihm zum Bilde.“ Wenn es daher geſchieht, daß ganze Menſchenſtämme wie die Einwohner von Vandiemensland vom Erdboden verdrängt werden, weil ſie bei der Berührung mit chriſtlichen Nationen ſtatt ſich zu entwickeln im Ganzen nur noch mehr verkümmern, ſo darf man daraus keinen Schluß gegen die Allgemeinheit der Bildungsfähigkeit ableiten. Was dort an ganzen Stämmen ſich ereignet, müßen wir leider mit geringen Modificationen an ganzen Familien oft mitten in der europäiſchen Chriſtenheit wahrnehmen. Nun geben aber die Annalen unſrer Rettungshäuſer wie die Berichte der Heidenmiſſionen zahlreiche Beiſpiele für die überraſchendſte Umwandlung verkommener Individuen und Volksſtämme. Und ein einziger Fall wirklicher Bildung beweist die Möglichkeit derſelben für hundert ähnliche (vgl. Prichard, Naturgeſchichte des Menſchengeſchlechtes, deutſch von Wagner und Will. Bd. I, S. 224 ff. und Bd. IV, S. 567). Anders ſtellt ſich jedoch die Frage, wenn man die Bildungsfähigkeit nach der in jedem Falle wirklich erreichbaren Stufe und nach der Wahrſcheinlichkeit ihrer Erreichung beſtimmt. Hier iſt auf vereinzelte Beiſpiele weniger Gewicht zu legen. Während ein Ira Aldridge den Hauptſtädten Europa's durch Genialität dramatiſcher Darſtellungen Achtung gebietet, iſt es doch klar genug, daß die Maſſe der Neger auch unter den günſtigſten Verhältniſſen es zu gleich bedeutenden Leiſtungen nicht bringen würde. Auch iſt es genug, daß hier jene Bildungsfähigkeit nachgewieſen iſt, welche alles Edle im Keime enthält: die Empfänglichkeit für den Glauben an Chriſtum als den wahren Weg der Wiederherſtellung des Ebenbildes Gottes. Halten wir feſt, daß der ſittliche Werth des Kampfes und Strebens an ſich den Neger auch über den Weißen ſtellen kann, ſo dürfen wir doch nach der Verſchiedenheit des Ausgangspunctes auch eine große Verſchiedenheit des erſcheinenden Reſultates als Regel erwarten. Die aus dieſer Betrachtungsweiſe ſich ergebende mannigfaltige Abſtufung der Bildungsfähigkeit iſt nun auch für die geringeren Unterſchiede innerhalb unſrer europäiſchen Nationen ſehr wohl zu beachten. Die neue, Leben weckende Idee der Reformation erhöhte die Bildungsfähigkeit der proteſtantiſchen Länder in einem ungeheuren Grade; aber es dauerte mehrere Jahrhunderte, bis die Folgen dieſer Erhöhung klar und reif ans Licht getreten waren. Bei einem hohen Zuſtande traditioneller Bildung kann die Bildungsfähigkeit plötzlich in einem erſchreckenden Grade abnehmen, während der äußere Schein noch keine große Veränderung verräth. So in den Zeiten, da Griechenlands Bildung ihre höchſten Blüten getrieben hatte; ſo in Spanien, als die großen Zeiten der Entdeckungen und Eroberungen vorüber waren, als die Reformation dort im Keime erſtickt war. Die Unerſchöpflichkeit des Chriſtenthums ſcheint die Bildungsfähigkeit ſtets von neuem irgendwo anzuregen; man darf daher aus den Symptomen abnehmender Bildungsfähigkeit ſowohl in unſerm Vaterlande als anderwärts keine voreiligen Schlüſſe ziehen; um ſo weniger darf man dies, da eine wiſſenſchaftliche und exacte Beſtimmung der Bildungsfähigkeit zur Zeit noch unmöglich iſt. Was unter einer ſolchen zu verſtehen wäre, zeigt am beſten die Löſung verwandter Probleme bei „Quetelet, über den Menſchen und die Entwicklung ſeiner Fähigkeiten“ (Deutſch von Riecke, Stuttg. 1838). Freilich läßt in dieſem auch für den Pädagogen beachtenswerthen Buche das Capitel „von der Entwickelung der Intelligenz“ noch am meiſten zu wünſchen übrig; doch iſt ſo viel zuzugeben, daß es für ſolche Unterſuchungen weniger an der Methode als vielmehr an Beobachtungen, auch wohl an den richtigen

Gesichtspuncten für die statistische Zusammenstellung fehlt. Auf Grund guter Schulzeugnisse und Classenbücher ließen sich schon manche mit der Bildungsfähigkeit der Schüler nach Stand, Alter, früherem Unterricht zusammenhängende Probleme unter Anwendung der statistischen Methode lösen. — Als Errungenschaften neuerer Zeit hat man die volle Ausdehnung des Begriffes der Bildungsfähigkeit auf Taubstumme, Blinde, ja selbst auf Geisteskranke und Blödsinnige zu betrachten (vgl. die betreffenden Artikel). Was Taubstumme und Blinde betrifft, so hat man sich in neuerer Zeit veranlaßt gesehen, vor einer Ueberschätzung ihrer Bildungsfähigkeit zu warnen. Nur zu häufig hatte man Blinde zu Musikern, Taubstumme zu Malern, Lithographen u. s. w. herangebildet, ohne auf wahres Talent und auf die Verhältnisse der Eltern, zu denen die Zöglinge doch zurückkehren mußten, Rücksicht zu nehmen. Dieser Misgriff soll häufig zu sittlichem Fall geführt haben (vgl. Curtman, Lehrb. der Erz. und des Unterr. 6. Aufl. II, S. 445 ff.). Bei Geisteskranken und Blödsinnigen ändert es schon die Sache, daß man hier Bildung des Geistes wie des Herzens als eine der wichtigsten heilenden Potenzen erkannt hat (vgl. von Feuchtersleben, ärztl. Seelenkunde, §§. 165 und 175). — Als ein besonders lehrreiches Beispiel von Ueberschätzung und falscher Auffassung der Bildungsfähigkeit hat man die Erziehungsgeschichte des bekannten Karl Witte zu betrachten (s. Wunderkinder und Frühreife).

Obwohl wir nun die Bildungsfähigkeit des Menschen vorzüglich in seiner Freiheit begründet finden, schließen wir doch keineswegs die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf ihre Entwicklung aus. Seine Kunst wird vielmehr darin bestehen, wo er ächte Spuren jenes Lebenskeimes bemerkt, der Freiheit gemessenen Raum zu geben; wo jene fehlen, nach Umständen die Zügel fester anzuziehen oder einen andern Weg einzuschlagen; vor Allem aber bei seinem Thun und Treiben stets Sinn und Bedeutung stillschweigend durchblicken zu lassen und jeder Bildungsstufe, die er anstrebt, eine Beziehung zu geben auf jene höchste und absolute, daß der Mensch ein Ebenbild Gottes werde. — (Vgl. die Artikel Bildung und Bildungsideal.) **A. Lange.**

Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer. Die Erörterung dieses für das gesammte Erziehungswesen hochwichtigen Gegenstandes findet sich theils in den allgemeinen Handbüchern der Erziehungslehre, theils in denjenigen Schriften, welche Einrichtung und Ziel der verschiedenen Schulgattungen zu bestimmen unternehmen. Die letzteren haben ihren Platz bei der Betrachtung der einzelnen Schulen; von jenen mögen hier Schleiermacher Erziehungslehre (1849 S. 355—522) und vornehmlich Waitz allgemeine Pädagogik (1852, insbes. §. 17—27) genannt werden. Zu vergleichen sind außerdem die älteren Streitschriften von Thiersch und Niethammer über Philanthropinismus und Humanismus, Creuzer das akademische Studium des Alterthums 1807, Harleß die höhere Humanitätsbildung in ihren Hauptstufen 1829, und Drobisch Philologie und Mathematik als Gegenstände des Gymnasialunterrichts 1832.

Der Frage nach dem Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer liegt die Voraussetzung von der erziehenden Kraft des Unterrichts zum Grunde; diejenige Ansicht also, welche in dem Unterricht nur die Ueberlieferung einer Summe von Kenntnissen für besondere Lebenszwecke sieht, ist hier von vornherein ausgeschlossen. Wenn es sich demnach wesentlich um die formale Bildungskraft der Lehrgegenstände handelt, so ist doch andererseits hierunter nicht ein inhaltsloses Abrichten der Seelenkräfte zu verstehen; vielmehr kommt es darauf an, zu erwägen, in welchem Grade und in welcher Weise der Lehrstoff der verschiedenen Fächer in das Eigenthum des jugendlichen Geistes verwandelt werden kann, so daß dieser aus ihm die Grundsätze seines Empfindens, Denkens und Handelns so wie die Kraft, diesen Grundsätzen gemäß zu verfahren, entnehmen könne. Es umfaßt also jene formale Bildung nicht nur die Uebung der Seelenvermögen an sich, sondern sie soll auch reale Ideen und Anschauungen historischer, ästhetischer und religiös-sittlicher Art in das jugendliche Gemüth einpflanzen und sie soll den Geist mit bestimmten sprachlichen und mathematischen Gesetzen so vertraut machen, daß er durch

sie andere Erscheinungen auf diesem Gebiete beurtheilen lerne. Mit anderen Worten, es handelt sich hier um formale Bildung, soweit solche sich mit ewigem Inhalt erfüllt und den absoluten Zweck des Menschen verfolgt, und es handelt sich ebenso um reale Bildung, sofern diese bemüht ist, sich überall zu Form und Geist, zur Idee und Anschauung zu verklären und umzusetzen. Dieser Harmonie der Bildung entspricht auf der anderen Seite die Einheit des zu bildenden Gegenstandes; daß der menschliche Geist trotz seiner verschiedenartigen Aeußerungen nur als Einheit und Totalität vorhanden ist und gedacht werden kann, erleichtert im Grunde ebenso das Geschäft des Erziehers als die Auffindung des letzten Bildungsziels. Gleichwohl bedarf es bei der erwähnten Verschiedenartigkeit der Aeußerungen des Geistes und bei der verschiedenen Natur des zu seiner Bildung verwendeten Lehrstoffes einer Unterscheidung der einzelnen Seelenkräfte, sofern darunter die besonderen Formen der geistigen Thätigkeit verstanden werden. In welcher Weise es dem Geiste möglich ist, sich diese verschiedenen Formen zu geben, welches also das Verhältnis der einzelnen Kräfte zum Ganzen ist, das hat die Psychologie zu erörtern. Die Frage nach dem Verhältnis dieser Kräfte unter einander berührt zwar den vorliegenden Gegenstand schon näher, kann hier indes insofern umgangen werden, als die gemeinschaftliche Pflege derselben in der Erziehung und ihre gegenseitige Förderung in dem Bildungsproceß soeben vorausgesetzt ist. Es genügt also für den nächsten Zweck eine empirische Aufzählung der vornehmsten Seelenkräfte; mit Beiseitsetzung der in den neueren Systemen hierüber vorhandenen Differenzen mögen als solche nach Aristoteles die Wahrnehmung (Empfindung), das Denk- und das Begehrungsvermögen (der Wille) gelten, denen sich als theils abgeleitete, theils combinirte Thätigkeiten das Gefühl, der Geschmack (die ästhetische Urtheilskraft), die Phantasie (Anschauung) und das Gedächtnis anschließen. Zu untersuchen ist daher, inwiefern die einzelnen Unterrichtsfächer zur Ausbildung dieser Seelenkräfte und durch sie zur Ausbildung des ganzen Menschen zu benutzen sind. Hierauf ist eine einfache Antwort zu geben nicht möglich, da für die Bildungskraft eines Lehrfachs zweierlei von wesentlicher Bedeutung ist, die Methode und das Bildungsziel. Allerdings bestimmt sich die Methode zunächst und hauptsächlich je nach dem Wesen der besonderen Wissenschaft, und unmöglich sind Sprachen und Mathematik nach demselben Gange und unter gleichen Gesichtspuncten zu lehren; vielmehr tritt bei weiterem Fortschritt in einer Wissenschaft die Nothwendigkeit immer deutlicher hervor, sich nur einer, nämlich der dieser Wissenschaft immanenten Methode zu bedienen. Indes ist es wohl möglich, durch veränderte Behandlung denselben Lehrstoff zur Uebung verschiedener Kräfte zu benutzen, z. B. die Geometrie zur Uebung des Verstandes oder der Anschauung, die Sprachen zur Ausbildung des Verstandes oder des Gedächtnisses oder der Phantasie. Diese veränderliche Methode, welche von der Methode der Wissenschaft an sich wohl zu unterscheiden ist, richtet sich nun wesentlich nach dem zweitgenannten Momente, dem Bildungsziele, welches zwar im allgemeinen für alle Menschen dasselbe sein muß, im einzelnen aber nach den verschiedenen Unterrichtsstufen, nach dem Unterschiede des Geschlechtes und dem besonderen Charakter der einzelnen Schulen näher bestimmt und verändert wird. Es wird also als allgemeiner Grundsatz gelten, daß jeder Lehrstoff zwar an sich und zufolge der ihm einwohnenden Methode einen eigenthümlichen Bildungsgehalt besitzt, daß indes der Wirkungsgrad und die Wirkungsweise dieses Bildungsgehalts durch das besondere Bildungsziel und durch die hiernach bemessene Behandlung des Lehrstoffs bedingt wird.

Wenn nun die allgemeine Aufgabe jeder Schule darin besteht, die Kräfte des Geistes in der Weise zu wecken und zu üben, daß dadurch die Klarheit des Bewußtseins, die Lauterkeit der Gesinnung und die Festigkeit des Willens gefördert werde (vgl. Schleiermacher Erziehungsl. S. 364, Waitz Päd. S. 60), so folgt, daß diejenigen Unterrichtsfächer, welche allein oder hauptsächlich der Erreichung dieser Aufgabe dienen, allen Schülern gemeinsam sein müßen. Dieses ist auch insofern der Fall, als

der Anſchauungs-, der ſprachliche und der Religionsunterricht ſich ebenſo in den höheren Schulen finden, wie ſie die Hauptlehrgegenſtände der Elementarſchulen ausmachen, nur mit dem Unterſchiede, daß dieſe Fächer um ſo mehr ausgeweitet und nach ihren einzelnen Richtungen verfolgt werden, je höher das Bildungsziel geſteckt iſt, daß ſie aber auch auf der niedrigſten Stufe in ihren einfachſten Erſcheinungen und Geſetzen vorkommen, welche zur Löſung der allgemeinen Lebensaufgabe hinreichen. Ja es entſpricht den obigen Beſtimmungen über die Einheit des Geiſtes und den harmoniſchen Fortſchritt ſeiner Bildung, daß keines der drei genannten Fächer der Ausbildung eines einzigen Seelenvermögens diene, ſondern daß in jedem neben ſeiner vorwiegenden Bedeutung für ein Vermögen ſich auch Beſtandtheile finden, welche zur Ausbildung der beiden andern nothwendig beitragen. In welcher Ausdehnung oder Begrenzung aber die einzelnen Unterrichtsfächer einzutreten haben, das hängt von dem Unterrichts- und Bildungskreiſe der verſchiedenen Schulgattungen ab, deren Einrichtung wiederum ſich nach den verſchiedenen Lebensverhältniſſen richtet, für welche dieſelben vorbereiten ſollen. Um dies im einzelnen zu verfolgen, wird es zweckmäßig ſein, nach der geſchichtlichen Entwickelung unſeres Erziehungsweſens bei den drei Gattungen der Elementar- [Volks-], der höheren Bürger- und der gelehrten Schulen oder Gymnaſien ſtehen zu bleiben, wobei freilich immer feſtzuhalten iſt, daß der Bildungsgehalt der vornehmſten Unterrichtsfächer nach ſeiner Hauptwirkung in allen drei Schulgattungen gleichartig hervortritt. Einer beſonderen Betrachtung der Unterrichtsfächer in den Mädchenſchulen bedarf es hier nicht; der Lehrſtoff iſt derſelbe, wie in den Elementar- und zum Theil in den höheren Bürgerſchulen. Ob aber ein Unterrichtsfach zur Innigkeit des Gefühls, zur Klarheit der Anſchauung und Läuterung der Phantaſie beſonders verhelfe und demnach etwa bei der weiblichen Erziehung eine vorwiegende Berückſichtigung erfordere, das wird ſich aus dem Nachſtehenden ergeben. Es dürfte nur noch die Frage zu erheben ſein, inwiefern der religiöſe Charakter einer Schule auf Wahl und Behandlung des Lehrſtoffs beſtimmend einwirke und demnach in der Anwendung auch ein verſchiedenes Urtheil über den Bildungsgehalt eines Unterrichtsgegenſtandes hervorrufe. Dieſe Frage iſt an ſich von Belang, ſelbſt wenn wir nur den Religionsunterricht ins Auge faſſen. Ob ein Kind angeleitet wird, die Lehren der Religion in der Form des ſtarren Geſetzes anzuſchauen und aufzunehmen, oder ob ihm die Verklärung und Auflöſung des Geſetzes in der verſöhnenden Liebe vor die Seele tritt, das iſt für die Bildung des Willens von erheblicher Bedeutung; und wenn es für die chriſtliche Erziehung Hauptſache iſt, daß die Entwickelung des Willens bei allem Ernſt in dem Bande der Liebe gehalten werde (Schleiermacher a. a. O. S. 345), ſo gereicht umgekehrt die in der Geſchichte des jüdiſchen Volks wiederholt hervortretende Härte und Starrſinnigkeit des Einzelnen wie der ganzen Nation zum deutlichen Beweiſe, in welcher Richtung der Wille durch die Geſetzlichkeit des alten Bundes geleitet und gebildet war, eine Erſcheinung, welche unter ähnlichen Bedingungen ſich auf ähnliche Weiſe kund gegeben hat (z. B. in dem engliſchen und ſchottiſchen Puritanismus des 17. Jahrh.). Gehen wir indes von der Vorausſetzung aus, daß die vorliegende Erwägung ſich nur auf chriſtliche Schulen beziehe, ſo fällt für uns die angeregte Frage hinweg, da innerhalb der chriſtlichen Kirche die verſchiedenen Confeſſionen eine verſchiedenartige Behandlung des Unterrichtsſtoffs nicht bedingen.

Das beſondere Ziel des Elementarunterrichts iſt die Vorbereitung zu den Pflichten und Geſchäften der bürgerlichen Geſellſchaft im allgemeinen; die ſittlich-religiöſe Bildung bezweckt er in nicht minderem Grade als die übrigen Schulen, wenn auch in anderer Weiſe. Demnach umfaßt der Unterricht der Elementarſchule neben dem Leſen und den techniſchen Fächern des Schreibens, Zeichnens und Singens einſchließlich der Handarbeiten, die deutſche Sprache, das Rechnen und die Elemente der Größenlehre, die Grundzüge der Erdbeſchreibung mit vorwiegender Betonung der Vaterlandskunde, die wichtigſten Begebenheiten der Geſchichte und die Heilslehren und Hauptthatſachen

der geoffenbarten Religion. Der Bildungsgehalt der technischen Fächer äußert sich, von dem unmittelbaren Nutzen der durch sie erzielten Fertigkeiten abgesehen, zunächst in der Uebung der sinnlichen Anschauung, womit für das Schreiben und Zeichnen auch die Forderung einer bestimmten Abstraction verbunden ist. Die Gewöhnung des Auges beim Zeichnen, des Ohrs beim Gesang an deutliche Auffassung des sinnlich Wahrnehmbaren ist die erste Folge dieses Unterrichts; die Darstellung begrenzter Figuren im Raum und die hierzu erforderliche Beurtheilung der Aehnlichkeit oder Verschiedenheit derselben ist der Anfang der Abstraction und erhebt schon die sinnliche Wahrnehmung zur geistigen Anschauung; unmittelbar hieraus, wie aus den Gesangsübungen ergiebt sich zugleich die anfängliche Bildung der Phantasie. Daß endlich durch beiderlei Beschäftigung der Zögling gehalten ist, selbst etwas hervorzubringen mit der Bedingung der Sauberkeit und Genauigkeit, und daß er im Fall des Gelingens Freude an dieser Production empfindet, darin liegt sogar eine sittliche Wirkung des technischen Unterrichts. Das Gesagte gilt zum größten Theile auch von den Handarbeiten; dagegen leitet der Schreib- und Leseunterricht, beide zusammengehörig, zu fernerer Abstraction über (vgl. Hegel Encyklop. Thl. 3. 1845 S. 97). Dem Schüler ergiebt sich unmittelbar, daß die geschriebenen und gelesenen Zeichen eine weitere Bedeutung haben, für welche allein sie bestehen, er lernt das gesprochene Wort, den inhaltvollen Satz in dem Geschriebenen und Gelesenen anschauen, und wie auf der einen Seite ihm hierdurch die Beziehung zwischen Symbol und Sache klar wird, so wird er andererseits genöthigt, das Wort in seine einzelnen Bestandtheile, die Buchstaben, zu zerlegen, diese Bestandtheile zu neuen Wörtern zu combiniren und auf diese Weise neue Gedanken und Gedankenverbindungen zu gewinnen; kurz er erhält in diesen elementaren Uebungen, welche scheinbar nur Mittel zu einem andern Zweck sind, die förderlichste Vorbereitung für den sprachlichen Unterricht. Dieser beschränkt sich in der Volksschule auf die Muttersprache und erfordert deshalb eine eigentliche Erlernung der Formenlehre nicht. Gleichwohl kann er der Uebungen in derselben nicht entbehren, um das Verhältnis der Endungen zum Stamm sowie der Ableitungen zum Stamm- und Wurzelwort klar zu machen. Bewegt sich hierbei das Kind noch vorwiegend auf dem Gebiet der geistigen Anschauung, so tritt doch die Abstraction und hiermit die eigentliche Verstandesübung in ihr volles Recht, sobald der sprachliche Unterricht sich der Betrachtung und Zergliederung des Satzes zuwendet. Auch bei möglichst einfacher Behandlung dieses Lehrstoffs kann die Frage nach den syntaktischen Bestandtheilen und Beziehungen des Satzes nicht umgangen werden; wenn es aber schon eine bedeutende Fertigkeit des Abstrahirens erfordert, daß das Subject und das Object in seinen verschiedenen Formen mit Sicherheit erkannt, das Prädicat in seinen wechselnden Begriffsweiten und Erscheinungen aufgefaßt werde, wie viel mehr bei der Bildung und Zergliederung des zusammengesetzten Satzes! Erwägen wir außerdem, daß jeder einfache Satz ein Urtheil ist, aus welchem sich das Verhältnis des Begriffs zu seinen Merkmalen von selbst ergiebt, und daß die meisten Formen des zusammengesetzten Satzes einen Schluß enthalten, so kann die Wirkung des sprachlichen Unterrichts auf die Bildung des Verstandes nicht hoch genug veranschlagt werden. Hiermit ist aber der Bildungsgehalt dieses Lehrfachs nicht abgeschlossen; das Kind zergliedert nicht nur den gegebenen Sprachstoff, sondern es wird zur unmittelbaren Anwendung des Erlernten, zum Sprechen in den gewonnenen Formen angehalten. Hierdurch wird nicht nur seine Auffassung der Sprachformen und der begrifflichen Beziehungen derselben geklärt und befestigt, sondern es gewinnt auch durch die Gedankencombinationen, welche dem Sprechen vorausgehen, an Gedankengehalt; die Verbindung verschiedener Begriffe zu einem Satze nöthigt über Umfang und Inhalt dieser Begriffe nachzudenken und so entsteht ein analytischer Proceß, welcher immer wieder zu neuen Synthesen führen muß. Betreten wir hiermit schon das Gebiet des Sprachinhalts, so wird zur Würdigung der außerordentlichen Bildungsmacht, welche der Sprachunterricht in dieser Beziehung ausübt, die Bemerkung hinreichen, daß die Ergeb-

ulſſe aller Wiſſenſchaften, die ganze Arbeit des Denkens ſich nur durch die Sprache mittheilt, und daß, wenn das Gefühl und die Phantaſie auch noch andere Wege der Mittheilung beſitzen, für beide doch zugleich entſprechende und vorwiegend benutzte Formen der Aeußerung auch in der Sprache vorhanden ſind. Alles alſo, was das Kind hört oder lieſt, aus welchem Gebiete geiſtiger Thätigkeit es auch ſtamme, hat zunächſt die Form ſprachlicher Darſtellung, und von der Art und Vollendung dieſer Darſtellung hängt zum großen Theile der Eindruck ab, welchen der Inhalt auf den jugendlichen Geiſt macht. Es iſt z. B. leicht, dem Kinde die Nothwendigkeit des Gottvertrauens darzuthun; wenn dieſe einfache Forderung ſich aber ſprachlich angemeſſen entfaltet und in den Ausdruck des innigen Gefühls kleidet, wie in dem Liede „Befiehl du deine Wege," ſo zieht jene Forderung und jener Begriff mit einer Fülle von Gedanken und Anſchauungen in den jugendlichen Geiſt ein, welche unmittelbar zu neuen Anſchauungen ſittlicher, begrifflicher und äſthetiſcher Natur anregt. Es iſt bisher nur von der ſprachlichen Darſtellung, nicht von dem realen Inhalt derſelben die Rede; ſomit iſt die Sprache als ſolche und vermöge der durch ſie vermittelten und in ihr beſchloſſenen Art und Kraft des Ausdruckes nicht nur für das discurſive Denken, ſondern auch für Gefühl, Geſchmack, Phantaſie und Sittlichkeit eines der kräftigſten, jedenfalls das allſeitigſte Bildungsmittel. Es würde zu weit führen, dies hier in allen Beziehungen zu verfolgen; nur eine ſprachliche Uebung, welche auch in die Elementarſchule gehört, ſoll noch erwähnt werden, die Unterſcheidung ſynonymer Ausdrücke. Wie in der Sinnenwelt die Vergleichung ähnlicher Gegenſtände zur Schärfe der Auffaſſung führt, ſo wird durch die Vergleichung ähnlicher Begriffe die Schärfe und Klarheit der geiſtigen Anſchauung nicht nur für das Denken, ſondern auch in ethiſchem Bezuge entwickelt. — Der Unterricht im Rechnen und in den Elementen der Größenlehre, von denen der erſtere ſchon wegen ſeines praktiſchen Nutzens eine beſondere Bedeutung für die Volksſchule hat, iſt inſofern dem Elementarunterricht in der Mutterſprache verwandt, als er auf Förderung der Abſtraction und Combination, ſowie auf Klarheit der Auffaſſung faſt ausſchließlich ſeine Kraft verwendet. Die Zahl wie die geometriſche Figur ſprechen zu dem Schüler die Thatſache der Abſtraction noch erkennbarer aus als das Wort; ſowohl hierdurch als durch die Nothwendigkeit, beide in ihre einfachen Beſtandtheile zu zerlegen und wieder zuſammenzuſetzen, wird das Begriffsvermögen des Kindes unmittelbar in Anſpruch genommen und weiter ausgebildet. Von einer ethiſchen Wirkung dieſes Unterrichts kann indes nur inſofern geſprochen werden, als die zum Verſtändnis deſſelben nöthige Sammlung des Geiſtes nur durch einen feſten Entſchluß, alſo durch einen Willensact gewonnen werden kann. Haben wir uns bisher weſentlich in dem Gebiete der formalen Bildung gehalten und nur gezeigt, wie dieſelbe zugleich auf die Erfüllung des Geiſtes befruchtend einwirke, ſo tritt bei der Geographie, Geſchichte und Religion die reale Bildungskraft in den Vordergrund. Zwar die Geographie wie die Geſchichte, welche beide wie überhaupt ſo namentlich in dem Unterricht der Volksſchule eng zu verbinden ſind, beanſpruchen zur Auffaſſung der Raum- und Zahlenverhältniſſe auch das abſtrahirende Denken. Viel wichtiger iſt jedoch für das jugendliche Alter, daß ihm in der Geographie der Zuſammenhang zwiſchen Raum und Raumerfüllung, in der Geſchichte zwiſchen Wirkung und Urſache, in beiden der Abſtand des Individuums von der räumlichen und zeitlichen Ausbreitung des Menſchengeſchlechts klar werde. Wenn deshalb auch in beiden Fächern bei dem Elementarunterricht die Vaterlandskunde vorwiegende Berückſichtigung verdient, weil hierdurch das Gefühl der Gemeinſamkeit und Zuſammengehörigkeit mit beſtimmten geographiſchen und geſchichtlichen Verhältniſſen geweckt und gekräftigt werden muß, ſo darf doch die Anſchauung anderer Länder und Zeiten, ja eine allgemeine Kenntnis des Erdballs und eine begrenzte Ueberſicht über die Geſchichte des Menſchengeſchlechts nicht fehlen. Auch dieſer Unterricht hat zunächſt eine formale Wirkung: aus den geographiſchen und geſchichtlichen Thatſachen ergiebt ſich von ſelbſt dem Kinde das Verhältnis der Theile zum Ganzen, das

Verſtändnis der Bedingungen, unter welchen ein Land, ein Volk, ein Menſch exiſtirt, und die Kenntnis der allgemeinen Geſetze, durch welche die Entwickelung eines Landes wie die Thätigkeit des Menſchengeſchlechts geregelt wird. Obgleich alſo auf dieſem Standpuncte ſelbſt relative Vollſtändigkeit des Wiſſens keineswegs bezweckt wird, ſo tritt doch dem Kinde überall Zuſammenhang und Syſtem entgegen, es erhält eine Anſchauung des Ganzen und ſchreitet ſomit von dem discurſiven zum intuitiven Denken fort. Die zweite Wirkung iſt ſittlicher Art: indem das Kind ſich als unendlich kleinen Theil des Ganzen erkennt, von welchem es ſich ebenſo beſtimmt als getragen ſieht, wird es demüthig und vertrauensvoll zugleich, kurz es lernt ſich als Menſch unter Menſchen kennen, welchem ebenſo beſtimmte Pflichten im Verhältnis zum Ganzen obliegen, als es auf beſtimmte Rechte, namentlich auf Angehörigkeit und Schutz Anſpruch hat. Rechnen wir hierzu noch die zügelnde und belebende Macht des hiſtoriſchen Beiſpiels, ſo erhellt die Bildungskraft des geſchichtlich-geographiſchen Unterrichts für das Anſchauungsvermögen, für Gefühl und Sitten, und wir berühren hiermit die unmittelbare Einwirkung des Unterrichts auf den Willen, deſſen Bildung allerdings in viel höherem Grade dem Religionsunterricht zufällt. Denn freilich wirkt auch dieſer auf Verſtand und Phantaſie, auf erſteren, indem er den Zuſammenhang zwiſchen Schöpfer und Geſchöpf, zwiſchen Vorſatz und That, zwiſchen That und Folge darlegt, auf letztere, indem er die Anſchauung des Erhabenen vermittelt. Allein der eigentliche Zweck und die unleugbare Kraft des Religionsunterrichts iſt die Erziehung des Willens und die Regelung der von demſelben abhängigen Affecte. Dieſe Wirkung erreicht er durch die Erweckung des Glaubens, in welchem Ueberzeugung, Anſchauung und Gefühl ſich durchdringen und vereinen und aus welchem das Gewiſſen des Menſchen ſeine Form und Beſtimmtheit empfängt. Es iſt alſo nicht etwa die von dem Dogma getrennte Sittenlehre, durch welche der Wille geleitet und gebildet wird; dieſe enthält nur die Entwickelung und Ausführung jener unmittelbaren Beſtimmtheit und hat als ſolche natürlich für die Aufklärung und Befeſtigung des Willens ihren Werth, ſo wie die Geſchichte des Reiches Gottes gleichſam den geſchichtlichen Beweis für den Inhalt der Religion bietet. Indem der Menſch vielmehr die Thatſache der göttlichen Schöpfung, Erhaltung und Erlöſung gläubig erfaßt, weiß er ſich von Gott unmittelbar abhängig und beſtimmt, zufolge und kraft welcher Ueberzeugung ſich die Bildung des Willens ohne weiteres vollzieht. Daß das Kind in dieſem Glauben erhalten und durch vermehrte Klarheit gegen den Abfall von demſelben geſchützt werde, das iſt die Wirkung des Religionsunterrichts in ſeinem einzelnen Verlauf, allein ſein Geſammtziel iſt Erweckung und Befriedigung des religiöſen Bedürfniſſes, wodurch dem Willen Geſtaltung und Beſtand verliehen wird. Dies iſt die Wirkung jedes wahren Religionsunterrichts, mag er ſich auf die einfachen Thatſachen der bibliſchen Geſchichte ſtützen oder ſich in wiſſenſchaftlicher Begründung der Glaubenslehren bewegen; dieſelbe Bildungskraft entfaltet er alſo in den niedern wie in den höheren Schulen, weshalb es nicht nöthig iſt, bei Betrachtung der letzteren nochmals auf denſelben im einzelnen zurückzukommen.

Da der Elementarunterricht die nothwendige Grundlage der höheren Schulbildung iſt, ſo wird im Folgenden nur zu unterſuchen ſein, welche Veränderung der Bildungsgehalt des Unterrichts durch die Erweiterung der ſchon erörterten oder durch die Hinzunahme neuer Lehrfächer in den Bürgerſchulen und Gymnaſien erleidet. Dieſe Veränderung kann ſelbſtverſtändlich keine totale ſein, denn die Natur des Lehrſtoffs bleibt dieſelbe und die praktiſche Behandlung deſſelben findet ihren bleibenden Anhalt in der immanenten Methode eines jeden Fachs. Wie vielmehr durch den höheren Unterricht eine reichere Ausbildung des Geiſtes überhaupt und insbeſondere eine Vorbereitung deſſelben für die Verfolgung wiſſenſchaftlicher Zwecke herbeigeführt werden ſoll, ſo wird jene Veränderung nur in einer vielſeitigeren Uebung und durchgreifenderen Kräftigung der Seelenvermögen beſtehen. Es iſt nicht ſchwer einzuſehen, daß hierdurch bei richtigem Fortſchreiten des Unterrichts die Wirkung deſſelben nicht etwa geſpalten und

den verſchiedenen Geiſteskräften vereinzelt zugeleitet wird, ſondern je mannigfaltiger die Verzweigungen des Unterrichts ſind und je eindringlicher ſich derſelbe an den jugendlichen Geiſt wendet, um ſo inniger werden ſich die verſchiedenen geiſtigen Thätigkeiten innerhalb deſſelben Unterrichtsfachs berühren und gegenſeitig fördern. Zunächſt entwickeln in höherem Grade als bisher die techniſchen Fächer, Geſang und Zeichnen, ihren bildenden Einfluß auf Phantaſie und Geſchmack der Schüler. Der Zeichenunterricht läßt ſich auf den oberſten Lehrſtufen durch zweckmäßig geſtellte Aufgaben (z. B. ſelbſtändige Compoſition gegebener Motive im Ornament-, Landſchaft- und Banzeichnen) zur Belebung der productiven Phantaſie, durch Erklärung von Abbildungen berühmter Kunſtwerke zur Erweiterung des äſthetiſchen und hiſtoriſchen Sinnes verwenden (vergl. die lehrreiche Abhandlung von Kleffel, Progr. des Gymn. zu Tilſit 1856). Die Anregung der muſikaliſchen Production liegt allerdings ganz außer den Grenzen des Schulunterrichts; dagegen verdient der Einfluß bemerkt zu werden, welchen die zweckmäßige Wahl kirchlicher Geſangſtücke nicht nur auf die Reinheit des äſthetiſchen Urtheils, ſondern auch auf Belebung des religiöſen Sinnes auszuüben vermag. Was über den Bildungsgehalt des ſprachlichen Unterrichts in den Elementarſchulen geſagt iſt, das gilt in weit verſtärktem Maße für die Unterclaſſen der höheren Schulen. Denn wenn dort das Geſchäft der Abſtraction durch den Umſtand erſchwert wurde, daß der Schüler die oben erwähnten Operationen an einem vollkommen mit ihm verwachſenen Stoffe vollziehen ſoll, den er nur mit einiger Mühe ſich gegenſtändlich machen kann, ſo tritt hier demſelben in der fremden Sprache ein Object entgegen, welches von ſelbſt zur Betrachtung und bei richtiger Anleitung zur Zergliederung und Combination, zum Urtheilen und Schließen auffordert. Das Unterſcheiden und Vergleichen beginnt ſchon mit Erlernung der Formenlehre, deren Regeln dem Kinde durch ſtetig wiederholte Analogieen zu eigen gemacht werden. Je deutlicher und ſchärfer, je feſter und ſtarrer aber die Beſtandtheile des Worts ſich von einander ſcheiden, um ſo wirkungsvoller iſt der Unterricht, woraus denn erhellt, daß für dieſe Bildungsſtufe die alten Sprachen vor den neuen und die lateiniſche vor der griechiſchen den Vorzug verdient. Je weiter hinauf, deſto vielſeitiger entfaltet ſich die Wirkung des ſprachlichen Unterrichts. War es in dem Unterricht der Mutterſprache nur der Satz ſelbſt, an welchem die ſyntaktiſchen Beziehungen erlernt wurden, ſo kommt jetzt ſchon die Vergleichung der ſyntaktiſchen Verhältniſſe zwiſchen der fremden und der Mutterſprache, und bald auch zwiſchen zwei und mehr fremden Sprachen hinzu. Und da ja die Sprachen auch in dieſem Bezuge verſchieden begabt ſind, ſo lernt der Schüler neben der einfachen und klaren Satzbildung der Mutterſprache die reichhaltige Satzgliederung der Griechen, wie die ſtrenge Form der römiſchen Periode verſtehen und für ſich verwenden, und aus den verſchiedenen Idiomen erwächst ihm nach und nach ein Ideal ſprachlicher Darſtellung, welches für ſeine Bildung um ſo bedeutender wird, je mehr er auf den oberſten Unterrichtsſtufen gehalten iſt, ſich auch in der fremden Sprache darſtellend zu verſuchen. Erſt indem er ſeine Gedanken und Anſchauungen in die fremde Form gießt, wird er in dieſer heimiſch, lernt er ihre Mittel und ſeine Kraft oder Schwäche in Benutzung derſelben vollſtändig kennen, und dieſe Verſchmelzung ſeiner Gedanken mit fremden Ausdrucksformen giebt ſeinem Geiſte eine Gelenkigkeit und Kraft, eine Weite und Tiefe, welche auf keine andere Weiſe zu erringen iſt. Wir nennen im Leben denjenigen gebildet, der ſich in fremde Denk- und Ausdrucksweiſe ſchnell findet, der ungezwungen mit den ihm nach Beruf und Rang Fernſtehenden verkehrt und durch dieſe Leichtigkeit des Verkehrs ſich und andere mit Freiheit und Ueberlegenheit fördert; wie ſollte nicht dieſe Bildung ganz beſonders dadurch vorbereitet werden, daß der jugendliche Geiſt ſich in fremde, ja abgeſchiedene Sprachen verſenkt und mit den Anſchauungen und Darſtellungsformen längſt heimgegangener Völker und Menſchen bis zu dem Grade vertraut wird, daß er ſich ihrer bedienen kann, ohne doch ſein geiſtiges Selbſt aufzugeben. Denn daß er dieſes auch in ſprachlicher Beziehung nicht verliere, dagegen ſichert ihn der beſtändige Gebrauch

der Muttersprache und die Aufgabe, alles was er auf fremdem Gebiet erobert hat, zur Klärung und Hebung seines deutschen Ausdrucks zu verwerthen. Der Werth des Stilunterrichts ist jedoch anderweitig genauer zu erörtern; hier bleibt noch der Gewinn zu bezeichnen, welchen der Schüler aus dem Inhalt der Schriftwerke zieht. Natürlich behalten auch hier die formalen Bildungsseiten ihre Wichtigkeit, da z. B. die Darstellung je nach der Redegattung, zu welcher ein Schriftsteller gehört, verschieden ist. Allein jetzt tritt die reale Bildungskraft des Sprachunterrichts in ihr volles Recht; aus der fremden wie aus der heimischen Literatur wählt der Lehrer nur das Charakteristische und Vollendete, was durch Anschauung und Begriff, durch Gefühl und Phantasie in den Geist des Schülers einzieht und denselben mit dem Mark und der Schönheit des Ideals nährt und kleidet. Je abgeschlossener und erhabener, je einfacher und wahrhaftiger aber dieses Ideal ist, um so stärker wirkt es auf den jugendlichen Geist, und hierin liegt der allgemeine Grund, weshalb das griechische und römische Schriftthum durch kein anderes Bildungsmittel zu ersetzen ist. Daneben ist es von großer Bedeutung, daß sich die neuere Zeit an dem Alterthum entwickelt hat und von den Anschauungen und Normen desselben vielfach durchzogen und bestimmt ist, ein Verhältnis, welches auch nur annähernd zwischen den neueren Völkern nicht stattfindet. Gleichwohl ist es für den fortgeschrittenen Schüler von Nutzen, zu sehen, wie sich in fremden noch bestehenden Sprachen und Schriftwerken die Bildung des Menschengeschlechts fortentwickelt hat. Es ist aber bei weitem mehr dieser historisch-reale Gewinn, als ein formaler Nutzen, welchen er aus der Erlernung einer neueren Sprache zieht. So viel von der Darstellung; es genügt, in kurzem auf den reichen Bildungsquell hinzuweisen, welcher aus der alten wie der vaterländischen, zum Theil auch aus der neuern fremdländischen Literatur für die historische und sittliche Erziehung des Jünglings entspringt. Hiermit berühren wir das Gebiet des geschichtlichen und geographischen Unterrichts, welcher anfänglich in gleicher Weise wie in der Elementarschule eintritt und wirkt, hierauf sich zu allgemeineren Anschauungen erweitert und somit die Auffassung des Zusammenhangs in den geschichtlichen und geographischen Erscheinungen mehr und mehr vermittelt. Dieses Verständnis ist die Hauptsache und das eigentliche Ziel des Lehrers in der Geschichte nicht minder als in der Geographie; das gedächtnismäßige Behalten, von welchem noch weiter unten zu reden ist, folgt dann ebenso von selbst, wie der Gewinn für die sittliche und nationale Bildung des Schülers. Wenn deshalb auch von einer universellen Behandlung beider Wissenschaften auf der Schule abzusehen ist, so kann und soll doch der Zögling in der Geographie in vergleichender Weise mit der Erfüllung des Erdraums, den Bodenverhältnissen, der Bedeutung von Lage und Klima für Völkerentwickelung bekannt gemacht werden, und wenn er hieraus die allgemeinen geographischen Gesetze gewonnen hat, so erhält er in der mathematischen Geographie eine Anschauung des Zusammenhangs, in welchem der Erdball mit dem Universum steht. Ebenso bildet in der Geschichte nicht das Zufällige und Einzelne den Gegenstand des Unterrichts, sondern der Lehrer hat die wesentlichen Entwickelungsstufen eines Volks in Sitte und Staat, Literatur und Religion hervorzuheben und aus einander abzuleiten, womit die Behandlung der Hauptculturvölker mit Ausscheidung alles Unwesentlichen wohl vereinbar ist. So ergeben sich hier die ethisch-nationalen Gesetze jeder historischen Entwickelung, neben deren klarer Auffassung der Schüler eine Anschauung der Weltregierung, ein lebendiges Gefühl für den Werth geschichtlich gerechtfertigter Einrichtungen und eine durch die Vergleichung fremder Völker gereinigte und gesteigerte Liebe zum Vaterlande empfängt. In welcher Weise diese sittliche Einwirkung von dem Religionsunterricht aufgenommen und wie durch Erweckung und Befestigung des Glaubens die Erziehung des Willens und die Erzeugung des religiösen Gewissens bewerkstelligt wird, ist schon oben dargethan. Dem vorwiegend realen Bildungsgehalt der letztgenannten Fächer gegenüber fällt der Mathematik die Aufgabe zu, die formale Bildung des Verstandes und der Anschauung in abstracter und strengsystematischer

Weiſe zu vollenden. Dies iſt ihr Hauptwerth für den Unterricht; während in der Sprache Gedankenform und Gedankeninhalt überall verbunden auftreten, abſtrahirt die Mathematik ausdrücklich von dem Inhalt und indem ſie die Betrachtung nur auf das Allgemeine und die Form lenkt, zwingt ſie den Verſtand zur Erklärung und zum ſtrengen Beweiſe der ſich hierfür ergebenden Geſetze. Dieſer Zwang iſt ihr beſonderes Verdienſt; denn wenn auch die allgemeine Grammatik eine ebenſo präciſe Anwendung des logiſchen Proceſſes erfordert, ſo wird derſelbe doch in der beſonderen Sprache durch die hiſtoriſche, rhetoriſche oder auch individuelle Färbung der ſprachlichen oder ſchriftſtelleriſchen Erſcheinung verdunkelt und verändert, wogegen in der Mathematik jede Willkür und Ungenauigkeit, jeder Mangel und Ueberfluß unmöglich iſt. Dieſe Strenge waltet in der Geometrie wie in der Arithmetik; daneben wirkt jene zur Bildung der Anſchauung mit, beſonders in der deſcriptiven Geometrie und der Stereometrie, während dieſe in noch höherem Maße das Abſtractionsvermögen beanſprucht und den Verſtand in der Analyſe, Combination und Potenzirung der gefundenen allgemeinen Formeln feſthält. Beide Wirkungen begegnen ſich in der Trigonometrie, welche eben deshalb ein nothwendiger Beſtandtheil des mathematiſchen Unterrichts iſt; indem ſie überall rechnend fortſchreitet, fordert ſie doch ſtets klare Anſchauung des berechneten Subſtrats, ohne welche ſie im weſentlichen nur eine fortgeſetzte Uebung im Auflöſen von Gleichungen und Formeln ſein würde. An die Mathematik reihen ſich die Naturwiſſenſchaften, deren Wirkung ſich viel mehr auf den Verſtand und die Anſchauung als auf das Gemüth erſtreckt (Waitz a. a. O. S. 424 flg.). Denn die gelegentlichen religiöſen oder ſittlichen Betrachtungen, welche ſich namentlich an die Naturbeſchreibung anknüpfen laſſen, machen das Weſen dieſes Unterrichts nicht aus; viel wichtiger und unmittelbarer iſt ihr Einfluß auf Verſtändnis des Zuſammenhangs in den Naturerſcheinungen. Schärfe der Anſchauung und Beſchreibung, Vergleichung des Aehnlichen, Abſtraction der allgemeinen Merkmale ſind die ſteten Forderungen in der Naturbeſchreibung, welche in der Genauigkeit der Eintheilung und in der Unterordnung der Arten unter die Gattung ſogar unmittelbar logiſche Operationen vollzieht. In anderer Weiſe erklären die analytiſchen Naturwiſſenſchaften (Phyſik und Chemie) den Zuſammenhang der Erſcheinungen, indem ſie das Verhältnis zwiſchen den Eigenſchaften des Körpers, zwiſchen Stoff und Kraft, Urſache und Wirkung, Bedingung und Folge zum Gegenſtande ihrer Betrachtung machen. In dieſen begrifflichen Entwickelungen liegt beſonders ihr pädagogiſcher Werth, nicht in der Mannigfaltigkeit und Neuheit der durch ſie erörterten Erſcheinungen, deren Erklärungen nicht überall auf unumſtößliche Richtigkeit Anſpruch machen können, ſondern durch den Fortſchritt der Wiſſenſchaften vielfach umgeſtaltet werden. Endlich verdient hier noch die philoſophiſche Propädeutik Erwähnung, inſofern dieſelbe auf vielen Gymnaſien Unterrichtsgegenſtand iſt. Auf welche Weiſe die einzelnen Wiſſenſchaften den Schüler in der Anwendung der Denkformen üben, iſt im Vorſtehenden dargethan; in der Sprache hat der Schüler mit Begriff, Urtheil und Schluß, in der Mathematik mit Definition und Beweis, in den Naturwiſſenſchaften und den freien Aufſätzen mit Definition und Dispoſition zu thun. Auf Grund dieſer vorgängigen Uebung wird es nicht ohne Frucht ſein, die Geſetze des Denkens als ſolche zum Bewußtſein zu bringen und den Schüler in abſtracter Weiſe über die Berechtigung derjenigen Operationen aufzuklären, welche er bisher vielfach vollzogen hat. Es iſt von Bedeutung, daß auf dieſe Weiſe dem Schüler ein Einblick in die Werkſtatt des Geiſtes ſelbſt eröffnet wird, obſchon eigentlich die Einſicht in den Reichthum und die Wichtigkeit dieſes Gebietes einer höheren Bildungsſtufe vorbehalten bleibt. Fraglich iſt aber der Bildungswerth der empiriſchen Pſychologie, da die vulgären Beſtimmungen in derſelben von Willkür nicht frei ſind, die ſpeculative Ableitung der Seelenvermögen und Seelenzuſtände aber die Faſſungskraft des Schülers überſchreitet.

Der Bildung des Gedächtniſſes iſt bisher nicht gedacht worden aus doppeltem Grunde, weil ſowohl jedes Unterrichtsfach daſſelbe beanſprucht, als auch weil das Ge-

dächtnis eine mit jedem Seelenvermögen verbundene Kraft ausdrückt. Letzteres ist nicht so zu verstehen, als ob die einzelnen Geistesthätigkeiten noch einer besonderen außerhalb ihres Wirkungskreises liegenden Kraft bedürften, sondern Wahrnehmung, Verstand und Phantasie erzeugen innerhalb ihrer selbst die nöthige Erinnerung und üben somit dieselbe Kraft des Behaltens wenn schon in verschiedener Form aus; desgleichen hat Herbart mit Recht von einem Gedächtnis des Willens gesprochen, welches seinen Ausdruck in dem sittlichen Grundsatz findet. Alle Unterrichtsfächer werden also bei klarer und zusammenhängender Behandlung des Lehrstoffs das Gedächtnis üben, die einen mehr durch Verknüpfung der ethischen und ästhetischen Anschauungen, die anderen durch Combination und Zusammenhang der begrifflichen Gedankenreihen. In der Anwendung wird allerdings das Gedächtnis durch Sprache, Geschichte und Geographie mehr geübt und zu größerer Fertigkeit gesteigert; allein auch in der Mathematik operirt der Geist gedächtnisweise mit den früher gefundenen Resultaten. Sollte dagegen ein Unterrichtsfach, z. B. die Geschichte, lediglich oder vorwiegend zur Uebung des Gedächtnisses betrieben werden und der Lehrer nur auf Anhäufung und rasche Vergegenwärtigung bedeutender Kenntnismassen sein Absehen richten, so würde hierdurch der Unterricht im wesentlichen seinen bildenden Charakter verlieren und sich in ein todtes Abrichten verwandeln, was für den Geist gewiß ebenso schädlich sein würde, als die einseitige Ausbildung eines Gliedes für den Körper.

Somit wäre das Gebiet der Unterrichtsfächer durchmessen; während Religion, Geschichte und Literatur überwiegend realen, Mathematik und Naturwissenschaften überwiegend formalen Bildungsgehalt entwickeln, bietet der sprachliche Unterricht beides, obschon das erste nicht so unmittelbar, das zweite nicht so unverhüllt als die vorgenannten Fächer. Es wird hieraus erhellen, in welcher Weise sämmtliche genannte Lehrgegenstände zur Jugendbildung nöthig sind und sich gegenseitig ergänzen, wobei die Bemerkung wiederholt werden mag, daß kein Fach isolirt nur auf ein Seelenvermögen einwirkt. Denn daß Religion und Geschichte auch zur Ausbildung der Anschauung und des Denkens beitragen, ist schon oben gesagt; andererseits ist die Forderung strenger Abstraction in der Mathematik auch ein sittliches Gebot, und die Lösung mathematischer Aufgaben eine Kraftübung, welche in ähnlicher Weise auf den Willen belebend einwirkt, wie eine gelungene stilistische Darstellung. Wie der Geist ein Ganzes ist, so wirken auch alle Unterrichtsfächer zum Ganzen und derjenige Unterricht wird der bildendste und beste sein, welcher den ganzen Menschen im Auge behält *).

Schrader.

Bildungsideale. Das Bildungsideal, auf welches der Mensch entweder bei der Bildung anderer oder bei der Selbstbildung hinarbeitet, ist diejenige Gestalt seines Lebens, welche der ursprünglichen Idee des Menschen vollkommen entspricht. In so fern man annehmen kann, daß die Idee des Menschen bei allen Menschen eine und dieselbe ist, in so fern wird man versichert sein können, daß es für alle Menschen schließlich nur ein einziges Bildungsideal geben kann. Andererseits ist bei der unendlichen Entwicklungsfähigkeit der menschlichen Natur nicht zu verkennen, daß das Bildungsideal nach Zeiten, Umständen und Verhältnissen sehr verschieden bestimmt werden kann, wenn auch diese Unterschiede wegen der Einheit der Idee, die der menschlichen Entwicklung zu Grunde liegt, schließlich sich in einem höchsten Bildungsideale concentriren müßen. Eine gründliche Wissenschaft von den Bildungsidealen hätte demnach nicht bloß die verschiedenen Bildungsideale, welche eine wesentliche Berechtigung und Bedeutung haben, zu bestimmen, sondern auch nachzuweisen, wie alle besonderen Bildungsideale über sich hinausweisen und nach einem absoluten Ideale hindrängen, in welchem sie zu berechtigten Momenten herabgesetzt werden.

*) Vgl. die Artikel über die einzelnen Unterrichtsfächer und Schulen, in welchen zum Theil von den obigen etwas abweichende Ansichten vertreten sind. D. Red.

Der Gang der weltgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit ist auch für diese Betrachtung maßgebend, wir kennen keine anderen Bildungsideale, als diejenigen, welche in der Geschichte mit innerer Nothwendigkeit als solche sich geltend gemacht haben. Wir finden aber in der Geschichte im wesentlichen nur vier Bildungsideale: die Familienpietät, die Nationalität, die Humanität und das Christenthum.

1) Die Familienpietät besteht darin, daß alle, die zu einer bestimmten Familie gehören, den Eltern und insbesondere dem Familienoberhaupte von ganzem Herzen ergeben sind, dieses über alles ehren und lieben, seinem Willen unbedingt gehorchen und seinen Worten glauben, also auch seine Ueberzeugungen über göttliche und menschliche Dinge als die Wahrheit aufnehmen und sich danach richten. Gehorsam, Verehrung, Liebe, Glauben, Vertrauen, Dankbarkeit u. s. w. gegen den Familienvater sind die Hauptbestimmungen dieses Princips und wem diese Eigenschaften zur anderen Natur geworden sind, der hat das Ideal der Familienpietät erreicht. Eine Erziehung also, die den Menschen daran gewöhnt, die persönliche Auctorität des Familienoberhauptes oder seiner Stellvertreter als den letzten Bestimmungsgrund seines Sinnens und Trachtens zu betrachten, steht unter dem Princip der Familienpietät. Die orientalischen Völker sind es vornehmlich gewesen, bei welchen die Familienpietät als das höchste Bildungsideal gegolten hat und noch gilt; sie sind es aber auch, welche durch ihr ganzes Leben beweisen, wie schädlich die Wirkungen sind, wenn das Ideal der Familienpietät auch dann noch als das letzte festgehalten wird, wenn in dem zu bildenden Menschen schon allgemeinere Bedürfnisse erwacht sind. Wenn der Mensch noch in dem Zustande einer relativen Unmündigkeit und Unselbständigkeit sich befindet, so kann ihm kein größeres Glück zu Theil werden, als wenn er gewöhnt wird, den relativ Selbständigen und Mündigen sich unbedingt zu unterwerfen, zumal wenn er mit diesen durch das Band des Blutes verbunden ist. Die unbedingte Abhängigkeit von einem Freien und Selbständigen macht den Unmündigen selbständig und frei; der unbedingte Glaube an die Einsicht eines Einsichtsvollen macht den Unmündigen nach und nach einsichtsvoll; der unbedingte Gehorsam gegen den Willen eines Selbständigen giebt dem Unselbständigen nach und nach Freiheit und Selbständigkeit des Willens. Für alle Zeiten und Culturstufen bleibt daher das Princip der Familienpietät ein nothwendiges Bildungsprincip für den unmündigen Menschen, also jedenfalls für das Kindesalter. Ist aber der Mensch gerade in Folge einer strengen Familienerziehung zu einer Selbständigkeit der Einsicht und des Willens gekommen, die sich von der des Erziehers nicht mehr wesentlich unterscheidet, so ist die Bildung durch ein allgemeineres Princip zu reguliren, wenn nicht die schlimmsten Uebelstände entstehen sollen. Wird der blinde Gehorsam auch noch solchen Individuen zugemuthet, die zu eigener Einsicht erwacht sind und zu einer freien Willensbestimmung sich erhoben haben, so nimmt die Erziehung einen despotischen Charakter an. Und wird das Princip der Familienpietät, wie bei den orientalischen Völkern, auch auf größere menschliche Verbindungen angewandt und verlangt, daß Millionen von Menschen, die zu einem Gemeinwesen gehören, ihren Willen im Sinne der Familienpietät dem Willen Eines unterwerfen sollen, so wird alle freie Fortentwicklung des Menschen gehemmt.

2) Wir stellen die beiden classischen Völker der Griechen und der Römer gerade um deswillen so hoch und ziehen sie den orientalischen Völkern (mit Ausnahme etwa von den Juden) so entschieden vor, weil in ihnen die Idee der Nationalität erwachte und daher auch ihrer Erziehung das Bildungsideal der Nationalität zu Grunde gelegt wurde, ohne daß sie deshalb wenigstens in ihrer besseren Zeit den Werth und die Nothwendigkeit der Familienpietät verkannt hätten. In der Geltendmachung des nationalen Princips stimmten beide Völker mit einander überein, so sehr sie sich sonst in ihren nationalen Eigenthümlichkeiten von einander unterschieden. Beide Völker erzogen ihre Angehörigen zu der Höhe nationaler Einsicht und nationaler Gesinnung und kannten keine größere Vollkommenheit und keine größere Ehre für den Einzelnen, als wenn er

ein Träger des Volksgeiſtes und des Volkscharakters war. Selbſt ihre Götter waren nichts anderes als nationale Ideale; in den Göttern ſchauten und feierten die Griechen und die Römer die Vollendung ihres nationalen Weſens. Beide Völker unterſchieden ſich aber dadurch von einander, daß die Tendenz der Griechen ſchließlich eine ideale, die der Römer dagegen praktiſch, namentlich auf die Realiſirung der Staatsidee gerichtet war. Die Griechen ſind mit Recht als das Volk der Schönheit bezeichnet worden und ſie betrachteten daher auch für die Erziehung die Schönheit als das Bildungsideal und legten die nationale Vollkommenheit in die Schönheit des Leibes und der Seele. Der Römer dagegen gieng in ſeinem Staate auf und daher lag auch ſeiner Erziehung der Endzweck zu Grunde, den Einzelnen zu einem vollkommenen Organe des römiſchen Staates zu machen und daher in ihm alle die Tugenden und Eigenſchaften auszubilden, die ihn in den Stand ſetzten, im Krieg und Frieden der römiſchen Republik zu dienen und ihr zu Macht, Ehre und Anſehen zu verhelfen.

So hat auch jetzt noch jede Nation ihr ganz beſtimmtes Weſen und ihren eigenthümlichen Grundcharakter und daher auch ihr beſtimmtes Bildungsideal. Das nationale Bildungsidzal wird aber im allgemeinen darin beſtehen, daß der allgemeine Volksgeiſt und Volkscharakter in einem Menſchen eine individuelle, perſönliche Exiſtenz findet und zwar ſo, daß er nicht bloß das Weſen des Volksgeiſtes, dem er angehört, lebendig fühlt und erkennt, ſondern dieſen Geiſt auch durch ſein Leben und Handeln thatkräftig zu offenbaren und geltend zu machen weiß. Halten wir uns hier insbeſondere an die deutſche Nationalbildung, ſo würde ihr Ideal darin beſtehen, daß der echte deutſche Geiſt, wie er ſich namentlich in unſerer Sprache und Literatur, aber auch in der Geſchichte und Sitte offenbart hat, — der Geiſt vernünftiger Freiheit, der Sinn für intellectuelle Allgemeinheit und für Gemüthstiefe — in einem Individuum eine ſo lebendige Exiſtenz gewinnt, daß es dieſen Geiſt fühlt und erkennt und für das Wohl des Vaterlandes jedes Opfer zu bringen bereit iſt. Es braucht kaum bemerkt zu werden, wie dringend nothwendig es iſt, daß in unſerer Erziehung auch dem nationalen Bildungsideale ſein volles Recht eingeräumt wird. Verſchwindet in einer Nation das Gefühl für nationale Ehre und Selbſtändigkeit, ſo geht ſie unaufhaltſam dem traurigen Looſe der Unterjochung durch andere Völker entgegen und eine unfreie Nation iſt auch nicht mehr im Stande, die ewigen und allgemeinen Güter der Menſchheit in ſich zu nähren und hervorzubringen, denn dieſe gedeihen, wie alle Erfahrung lehrt, bloß auf dem Boden der freien Nationalität. Wir Deutſchen insbeſondere haben es vor allen nöthig, das nationale Bildungsideal in ſeiner Berechtigung anzuerkennen und durch jedes Mittel namentlich in der Jugend zu realiſiren, da in unſerem Vaterlande durch die politiſche Zerſplitterung das allgemeine Nationalgefühl ſo ſehr geſchwächt und getrübt wird. Durch eine vernünftige Kräftigung des edlen deutſchen Nationalgeiſtes entgehen wir allein der Abhängigkeit von äußeren Mächten in kirchlicher und politiſcher Beziehung; dadurch allein können wir wieder eine ſtarke und im Weltweſen entſcheidend mitbeſtimmende Nation werden; dadurch allein kann unſer Vaterland der fruchtbare Boden bleiben und immer mehr werden, auf dem die allgemeinen Güter der Menſchheit — namentlich Kunſt und Wiſſenſchaft — gedeihen.

3) Doch haben wir nicht zu vergeſſen, daß die Nationalbildung jetzt nicht mehr das Letzte, ſondern nur der fruchtbare Boden ſein ſoll, auf welchem das allgemeine menſchliche Weſen wachſen ſoll. Das Bildungsideal, von welchem die Nationalität gleichſam die Unterlage bilden ſoll, iſt das der Humanität. Schon die alten Griechen und Römer konnten nur in den erſten Perioden ihrer Entwicklung bei der bloßen Nationalbildnng ſtehen bleiben. Als ſie ſpäter mit einander und mit anderen Völkern in Verbindung traten und ihre Eigenthümlichkeit mit der anderer Völker verglichen, ſo erhoben ſie ſich durch dieſe Vergleichung allmählich zu der Idee des allgemein Menſchlichen. Auch trugen die Römer dadurch, daß ſie die verſchiedenen Nationen der damals bekannten Welt unterjochten, praktiſch weſentlich dazu bei, den Nationalgeiſt als ein

Endliches darzustellen und die Menschen zu nöthigen, in allgemein menschlichen Interessen ihre Zuflucht und ihren Trost zu suchen. Als den Punct, wo wenigstens in einzelnen Individuen die Idee des allgemein Menschlichen und damit das humane Bildungsideal zum Bewußtsein kam, kann man die Entstehung der Wissenschaft ansehen. Auch die Kunst und namentlich die Poesie schwingt sich insofern, als in ihr allgemeine Ideen dargestellt werden, in das Gebiet des allgemein Menschlichen empor; aber die Versinnlichung dieser Ideen trägt doch wieder den Charakter des Nationalen; selbst die Poesie braucht zur Verleiblichung ihrer Ideen noch nationale Anschauungen, Vorstellungen, Sagen und Geschichten, besonders auch die Nationalsprache in ihrer ganzen Eigenthümlichkeit. Dagegen kann man von den Wissenschaften sagen, daß sie sich über das Nationale im engeren Sinne erheben und die Ideen in einer Form entwickeln, die der Sphäre des allgemein Menschlichen angehört. Denn wenn auch eine Wissenschaft in so fern noch national ist, als ihre Gedanken in einer bestimmten Nationalsprache dargestellt werden müßen, so wird dazu doch immer nur der vorzugsweise abstracte, gleichsam farblose und daher weniger nationale Theil der Sprache angewandt. Es braucht z. B. nur an die Wissenschaft der Mathematik erinnert zu werden, um darzuthun, wie gleichgültig es ist, in welcher Sprache ihre Gesetze dargestellt werden, während jedes gute Gedicht — man denke z. B. an ein Goethe'sches Lied — weil es eben das Allgemeine in nationaler Eigenthümlichkeit individualisiren soll, sich auf's engste an die Individualität der Nationalsprache und der Nationalvorstellungen anschließt und daher stets nur sehr unvollkommen in eine andere Sprache übersetzt werden kann. Als daher die Griechen anfiengen, sich mit den Wissenschaften zu beschäftigen, so verließen sie den Boden des rein Nationalen und die Wissenschaften, die unter ihnen ins Leben traten, namentlich die Philosophie, die Mathematik, die Naturwissenschaften und die Sprachwissenschaften sind der thatsächliche Ausdruck der Humanitätsbildung. Man kann daher das humane Bildungsideal auch als das wissenschaftliche Bildungsideal bezeichnen. Wer Wissenschaften betreibt, der bemüht sich mit Erfolg, sich in die Sphäre des rein Menschlichen zu erheben; eben so ist das Studium der fremden Sprachen und die Sprachvergleichung nur auf dem Boden des allgemein Menschlichen möglich und begründet diesen Boden, indem die Sprachvergleichung nur unter der Voraussetzung des allgemeinen menschlichen Denkens möglich ist, was alle Sprachen mit einander gemein haben. Die probatesten Mittel, in der Jugend das humane Bildungsideal zu realisiren, sind daher auch anerkanntermaßen: das Studium fremder Sprachen und der Wissenschaften und nur in der Beantwortung der Fragen: „welche fremde Sprachen und welche Wissenschaften zu diesem Behufe zu studiren sind und in welchem Umfange und in welcher Stufenfolge", gehen die Ansichten wesentlich auseinander.

Wenn übrigens bisher auch vorwiegend die intellectuelle Seite des humanen Bildungsideals in den Vordergrund gestellt worden ist, so läßt sich doch erkennen, daß damit auch eine bestimmte praktisch-sittliche Richtung des Menschen nothwendig verbunden ist. Eine gründliche Beschäftigung mit den Humanitätsidealen: mit den Wissenschaften und den schönen Künsten, sowie mit den Sprachen, diesen Trägern des Geistes, hat auch eine humane Gesinnung zur Folge *). Es ist nicht möglich, daß sich ein Mensch durch gründliche wissenschaftliche Studien in die Sphäre des allgemein Menschlichen erhebt, ohne daß ihm ein gewisser Sinn für das Allgemeine zur anderen Natur wird, und daß in ihm also auch der Wille und Trieb erwacht, dem Allgemeinen zu dienen und es zur Geltung zu bringen. Der Ausspruch des Dichters: homo sum, nil humani a me alienum puto, wird in theoretischer und praktischer Beziehung das Princip der Humanitätsbildung sein.

*) „Wir erhalten und retten uns selbst, indem wir der Wahrheit Zutritt und Macht in unserem Inneren gewähren, und einen Anfang dieser Selbstrettung vollziehen wir auch dann schon, wenn wir sie rein und mit aufrichtiger Hingebung auch nur als Vorstellung in uns aufnehmen" (Moller). D. Red.

4) Aber auch der zu seiner Allgemeinheit geläuterte Mensch ist noch nicht das Absolute, sondern auch der Idealmensch muß in sich selbst verschwinden und sich ganz und gar aufgeben, wenn er ein Gefühl und Bewußtsein Gottes, als des an und für sich seienden Wesens erlangen soll. Die absolute Negativität des Menschen als solchen bewirkt erst die Gegenwart des Geistes Gottes in der menschlichen Seele. Und auf diesen Gedanken beruht das Christenthum und das christliche Bildungsideal, welches von dem Menschen absolute Selbstentäußerung fordert, ihm aber auch unter dieser Bedingung das ewige, aus Gott selbst kommende Leben verheißt. Das christliche Bildungsideal ist Christus, wie er uns in dem neuen Testamente geschildert wird, aber Christus unter den näheren Bestimmungen des Gekreuzigten und des von den Todten Auferstandenen. Wie die Apostel und die biblischen Schriftsteller in der Darstellung des Bildes Christi immer diese beiden Seiten — nämlich den Tod und die Auferstehung von den Todten — gleichmäßig hervorheben, so verlangen sie auch von jedem Christen, daß er mit Christo sterben d. h. sich selbst absterben — und mit Christo auferstehen soll, damit Christus, das leibhaftige Ebenbild der Gottheit, in ihm Gestalt gewinne und sein Geist ihn durchdringe. Die Idee des Christenthums ist daher vor Allem absolute Selbstentäußerung, Tod der Ichheit, wie es auch genannt worden ist und erst durch diese absolute Selbstentäußerung ist es dem Menschen möglich, Gott als das an und für sich seiende Wesen zu erkennen und mit ihm in eine persönliche Gemeinschaft zu treten. Doch ist das nur der eine Factor der christlichen Idee; vermittelt durch diese Negativität ist dem Menschen positive Vollkommenheit verheißen: Erkenntnis der Wahrheit, uneigennützige Liebe, Freiheit und ewige Seligkeit. Von der negativen Seite betrachtet kann das Christenthum als eine Vernichtung alles dessen, was der vorchristlichen Menschheit groß und werthvoll war, erscheinen; vielmehr aber geht aus dieser Negation eine positive Anerkennung alles dessen hervor, was die Menschheit in ihrem reinen Streben nach dem absolnten Ziele irgend errungen hat. Das Christenthum ist auch insofern die Religion der Wahrheit, als es alles Wahre, was die vorchristlichen Religionen erstrebt und erlangt und im sittlichen Leben dargestellt haben, als Momente in sich aufgenommen, dagegen auch alle Verirrungen von dem lichten Wege zur Wahrheit ausgeschieden hat.

Den negativen Factor des Christenthums für sich, die Negativität des Menschen, stellt das Judenthum dar und wie sich das Christenthum aus dem Judenthum entwickelt hat, so finden wir in dem letzteren in der Form, wie es sich im alten Testamente darstellt, viele Elemente, die mit der Idee des Christenthums in der innigsten Verbindung stehen und als Momente in dasselbe aufgenommen worden sind und immerfort aufgenommen werden, so vor Allem der Gedanke eines persönlichen, an und für sich selenden Gottes, des Schöpfers Himmels und der Erden, dem der Mensch in reiner Demuth, in Buße und Glauben sich nahen darf. Da es aber dieser Religion noch an der positiven Erfüllung fehlt, die sie selber erst in einer großen Zukunft erwarten lehrt: so ist auch das durch sie beherrschte Volksleben noch kein nach christlichen Begriffen befriedigendes und ausgebildetes. Ein festgeordnetes Staatswesen kommt nicht zu Stande; von Wissenschaft ist kaum ein Anfang (B. d. Weish. 7, 17 ff., Sir. 39, 1—3) und dieser erst in später, unter fremden Einflüssen stehender Zeit, von Kunst nur ein einziger Zweig, die Poesie mit Musik, vorhanden; und ebenso besteht zwischen Religion und Sittlichkeit noch nicht die innere Einheit, durch die sich beide vollenden: das Volk Israel ist religiöser als alle andern, aber es ist nicht sittlicher. Daher kann auch an ein ausgebildetes Erziehungssystem noch nicht gedacht werden.

Andererseits dringen die gebildeten Heiden, nämlich die Griechen und die Römer, da sie die Welt nur als ein Positives voraussetzen, nicht durch zu der Idee eines an und für sich seienden Gottes und als sie daher in ihrer Entwicklung zu einem gewissen Abschluß kamen, so ergab sich, daß es ihnen an einem letzten Halte fehlte. Aber in der Entwicklung selbst treten so viele leuchtende Punete heraus, die als ewig unvergängliche Elemente in das Christenthum aufgenommen sind und immerfort aufgenommen

werden. Die leuchtenden Beiſpiele der Familienpietät, die Beiſpiele von Elternliebe, Geſchwiſterliebe, Kindesliebe, Freundesliebe u. ſ. w., die wir im Alterthum finden, ſind uns auch im Chriſtenthum noch Vorbilder, denen wir nachzuahmen haben; eben ſo ſind die glänzenden Beweiſe eines unbedingten Patriotismus, an denen beſonders die römiſche und griechiſche Geſchichte ſo reich iſt, Muſter für alle Zeiten; auch an der Entwicklung der Staaten des Alterthums, namentlich der des römiſchen Staates werden wir immer zu lernen haben; endlich aber bleiben die Denkgeſetze, wie ſie beſonders die griechiſchen Philoſophen geübt, und die Geſetze künſtleriſcher Geſtaltung, wie ſie bei ihren Künſtlern und Dichtern hervortreten, auch für das Chriſtenthum in ihrer Sphäre fort und fort maßgebend und diejenigen, die da meinen, andere Geſetze geltend machen zu müßen, erheben ſich nicht etwa über das Alterthum, ſondern gehen wieder hinter daſſelbe zurück.

Dieſe poſitive Faſſung des Chriſtenthums, wonach alles in der Geſchichte, worin ſich der Menſch in den Dienſt des Allgemeinen geſtellt hat, anerkannt und als ein Moment des chriſtlichen Lebens aufgenommen wird, iſt aber erſt ſeit der Reformation zur vollen Geltung gekommen und wird immermehr dazu kommen; denn erſt mit der Reformation ſind Ehe und Familienleben, die Nationalität, ſowie Kunſt und Wiſſenſchaft als berechtigte Potenzen ganz gewürdigt und als weſentliche Bildungsmittel der Jugend anerkannt worden. Es hat Zeiten in der chriſtlichen Kirchengeſchichte gegeben, wo das negative Moment ſo abſtract geltend gemacht wurde, daß das Chriſtenthum faſt zum Judenthum geworden; wiederum auch ſolche, wo die natürlich-menſchliche Entwicklung ſo einſeitig urgirt wurde, daß man faſt in das Heidenthum zurückgeſunken wäre. Die abſtracte Negativität des Chriſtenthums iſt z. B. im Mönchthum erſchienen. Das mönchiſche Bildungsideal iſt ein negatives: abſtracte Weltentſagung, in der die Welt geflohen, nicht durchdrungen und überwunden wird. Das Naturdaſein des Menſchen und ſein weltliches Daſein kommt auf dieſem Standpuncte nicht zu ſeinem Rechte und es verkümmert ſo entweder oder es macht ſich in unordentlichen und ſittenloſen Erſcheinungen Luft, da ihm eine geordnete Darſtellung ſeines Weſens verſagt iſt. Denn der Menſch wird die Welt damit nicht los, daß er die äußere Welt flieht, vielmehr trägt er ſeine Sinnlichkeit und ſeine Selbſtſucht auch mit in das Kloſter hinein, wo ſie entweder viel fürchterlicher wuchern muß, als es in der ſogenannten Welt geſchehen kann oder doch dem Menſchen einen ſo anhaltenden Kampf verurſacht, daß er zu einer poſitiven Freiheit in der Wahrheit nicht gelangen kann. Andererſeits giebt es namentlich in der proteſtantiſchen Kirche Erſcheinungen, die darauf hindeuten, daß man den Menſchen auf ſeiner natürlichen und weltlichen Entwicklung feſthalten will, wovon die Folge iſt, daß man in einen heidniſchen Pantheismus verfällt und den Kernpunct des Chriſtenthums nicht erreicht. Das Ideal der wahrhaft chriſtlichen Bildung hält ſich von beiden Extremen gleich weit entfernt und läßt doch nichts, was an Wahrheit darin iſt, verloren gehen.

Das Ideal der chriſtlichen Bildung iſt der Menſch gewordene Gott, deſſen Bild in den Evangelien und im ganzen neuen Teſtamente in reiner Urſprünglichkeit und voller Wahrheit dargeſtellt iſt; daher aber auch der mit allen ſeinen Daſeinsformen — Natur und Leiblichkeit, Familienleben, Stand, Staatsleben und Nationalität, Denken und Dichten, Kunſt und Wiſſenſchaft — zur Gottheit erhobene und von Gottes Geiſt durchdrungene und verklärte Menſch. Dieſes Ideal haben denn auch die Schulen der Gegenwart zu erſtreben und daher die chriſtliche Geſinnung zum Elemente ihres Daſeins zu machen und durch ein zweckmäßig geordnetes Studium der Bibel chriſtliche Erkenntnis und chriſtliches Leben zu bewirken, aber daneben die nothwendigen Stufen der natürlich-menſchlichen Entwicklung den Schüler gründlich durchlaufen zu laſſen, damit er in ſeiner individuellen Entwicklung ein Mikrokosmus ſei, in welchem ſich der Makrokosmus der Entwicklung der ganzen Menſchheit wiederhole. **Deinhardt.**

Bildungstrieb, ſ. Phantaſie.

Bitten der Kinder, ſ. Gewähren und Verſagen.

Blaſirt. Dieſes aus dem Franzöſiſchen ſtammende Wort von dunkler und noch nicht nachgewieſener Etymologie bezeichnet einen Zuſtand ſinnlicher und geiſtiger Abgeſtumpftheit und Gleichgültigkeit, deſſen Urſache in der Ueberſchreitung der dem Menſchen entweder überhaupt oder auf den verſchiedenen Stufen ſeiner Entwicklung im beſondern geſetzten Grenzen und Bedingungen phyſiſchen und geiſtigen Lebensgenuſſes zu ſuchen iſt. Das Weſen der Blaſirtheit wird durch den zwiefachen Gegenſatz der natürlichen und der chriſtlich-moraliſchen Lebensordnung erkennbar. Auch die Natur mäßigt bei zunehmender Reife des Menſchen den Rhythmus ſeiner phyſiſchen Triebe und mildert die Schroffheit jugendlicher Idealität; aber mit heiterer Theilnahme blickt der natürlich Gereifte auf die Beſtrebungen und Freuden der hinter ihm liegenden Entwicklungsſtufen zurück, in denen er den wirklichen Inhalt ſeines Lebens und die Befriedigung ſeiner Natur gefunden hat. Nicht ſo der Blaſirte. Er hat vor der Zeit die Freude am Leben und Wirken verloren und blickt mit nihiliſtiſcher Kälte auf ſein eigenes und auf das Leben ſeines Geſchlechts herab; er hat weder in ſeinen Genüſſen und Beſtrebungen Befriedigung gefunden, noch aus ihnen einen bleibenden Inhalt gerettet, darum fehlt ihm der Glaube, daß Befriedigung irgendwo zu finden ſei. Auch das Chriſtenthum fordert ferner eine innerliche Losſagung des Gläubigen von den bloß irdiſchen Zwecken des Lebens, und da das Thun und Laſſen des Chriſten einzig aus der Dankbarkeit gegen den erlöſenden Gott hervor- und in derſelben aufgeht, ſo ſchließt „chriſtliche Geſinnung in jeder ihrer Entwicklungen das Element der Weltentſagung in ſich.“ Aber der ethiſche Unterſchied zwiſchen Welt und Reich Gottes, auf dem jene Forderung ruht, iſt für den Blaſirten nicht vorhanden. — Der Entwicklungsgang der Blaſirtheit kann ein ſehr verſchiedener ſein. Sie kann vorzugsweiſe in der Sinnlichkeit wurzeln, wenn durch vorzeitige, maßloſe und einſeitige Befriedigung der phyſiſchen Triebe die Genußfähigkeit zerſtört wird. Daß die alte Regel, der Natur gemäß zu leben, Ausdruck eines göttlichen Gebotes iſt, welches nie ungeſtraft verletzt werden darf, daß jede Art von Genußſucht den eigentlichen Lebensgenuß aufhebt, der nur auf der Thätigkeit und ſittlichen Anwendung der Lebensgüter beruht, liegt auf der Hand; aber die Blaſirtheit iſt nicht identiſch mit dem Ekel, der der Ausſchweifung folgt; ſie enthält immer zugleich ein idealiſtiſches Moment, an welches ſie ſich daher gelegentlich auch zunächſt anknüpfen kann. Der ſinnlichen Genußſucht entſpricht auf geiſtigem Boden das einſeitige Leben in der Phantaſie. Beide Richtungen haben die Scheu vor der Anſtrengung, den Mangel der Willenskraft und die Geringſchätzung der objectiven Lebensmächte gemein, in beiden herrſcht jene ſchrankenloſe Anmaßung des Subjectes, ſich ſelbſt und ſein Behagen zum Maße der Dinge zu machen. Der in ſeinen Idealen Schwelgende ſchätzt das Leben nur, ſo weit es ſeinen Idealen entſpricht, verachtet es aber, ſofern es ihnen widerſpricht. Durch dieſe egoiſtiſche Geringſchätzung der realen Zuſtände beraubt er ſich des einzigen Correctivs ſeines idealiſtiſchen Irrthums und durch den Widerſpruch gegen die ſittliche Lebensordnung, in welche er ſich hineinleben ſollte, tritt er zugleich in Widerſpruch mit ſich ſelbſt, wird heimatlos und fremd in ſeinen Umgebungen und in ſeiner Zeit. Aber die Wirklichkeit iſt ſtärker als die Macht des idealiſtiſch aufgeblähten Subjects; die Anerkennung dieſer Uebermacht iſt es, welche den Idealiſten zum Blaſirten umwandelt. Hat er vorher das Leben verachtet, weil es ſeinen Idealen ſo wenig entſprach, ſo verhöhnt er nun dieſe Ideale, die ſo wenig Anwendung im Leben fanden. Der zweite Selbſtbetrug aber iſt ärger als der erſte. Der Blaſirte bedenkt nicht, daß er nur die ſubjective Form ſeiner Ideale aufgeben dürfte, um den berechtigten Inhalt derſelben zu erkennen; vielmehr verwirft er mit den zufälligen Geſtalten, in welche er ſeine Ideen gekleidet hat, dieſe ſelbſt, und flüchtet zur Selbſtironie, um den Schein einer geiſtigen oder ſittlichen Kraft zu retten. Er iſt unfähig zu lieben und zu haſſen, denn es fehlt ihm der Glaube an das Große und Hei-

lige im Leben, aus dem alle Liebe zum Guten und aller Haß gegen das Niedrige hervorgeht.

Zur vollen Erſcheinung konnte das Weſen der Blaſirtheit nur unter der Vorausſetzung des Chriſtenthums und zwar des in ſeiner ſittlichen und ſpeculativen Tiefe erkannten Chriſtenthums kommen, das den unendlichen Werth der Perſönlichkeit hervorhob, und damit im Gegenſatz gegen das Alterthum, das nur den ſittlichen Mächten der Familie und des Staates weſentliche Berechtigung zuerkannte, das Recht des Subjectivismus feſtſtellte. Eben der überſpannte Subjectivismus iſt es, in deſſen materialiſtiſchen und idealiſtiſchen Ausſchreitungen die Blaſirtheit wurzelt, die in unſerer Zeit auf allen Gebieten des Lebens und namentlich in der poetiſchen Literatur ſo vielfach ihren Ausdruck gefunden hat.

Was auf ſo durchgreifende Weiſe den Charakter der Zeit mitbeſtimmt, wird ſich immer auch in der Jugend reflectiren. Nicht ſelten begegnen uns jene Jünglinge, denen alle der Jugend ſonſt ſo natürliche Idealität und mit ihr alle Friſche des Gemüthes und alle Energie des Willens abhanden gekommen zu ſein ſcheint. Doch kann das Jünglingsalter immer nur die Anfänge der in Rede ſtehenden Verirrung darſtellen, und darauf ruht die Hoffnung auf Erfolg einer pädagogiſchen Einwirkung. Der Jüngling kann den ganzen Reichthum des Lebens nicht verſchwenden, weil er ihn noch nicht ganz beſitzt. Seine Blaſirtheit bezieht ſich daher gewöhnlich nur auf die momentan ihn umgebenden Schranken. Die Schule iſt ihm gleichgültig, weil er mit ſeinen Neigungen und Genüſſen bereits über ſie hinausgegangen iſt. Lockungen der Sinnlichkeit und des ungebundenen Lebens, die Reize der Geſelligkeit, poetiſche Neigungen und ähnliches haben ihm den Geſchmack an ſeinem beſchränkteren Lebenskreiſe geraubt. Der Zwang der Verhältniſſe, das Schulleben mit ſeinen Pflichten erſcheint ihm als eine unwürdige Sklaverei einer Natur, die bereits zu größeren Dingen erſtarkt ſei, der Standpunct ſeiner Mitſchüler als ein unreifer und kindiſcher, die Forderung des Erziehers als unbillige und kurzſichtige Pedanterie. Kommt dazu, was nicht lange ausbleiben kann, daß der Schüler von andern übertroffen wird und ſich mancherlei Vorwurf und Beſchämung zuzieht, ſo vollendet ſich ſein Widerwille gegen alles Lernen und Lehren, und ſchnell iſt der Jüngling mit dem Urtheil fertig, daß alle Schulweisheit nur in nichtigem Wortkram beſtehe, mehr geeignet, den ſtrebenden Geiſt in Feſſeln zu legen, als ihn frei und ſtark zu machen. Nicht ſelten legen unkluge Eltern ſelbſt den Grund zu dieſer Verſtimmung gegen den Unterricht, indem ſie hervorheben, daß dieſer oder jener Lehrgegenſtand für den dereinſtigen Beruf des Jünglings gleichgültig und werthlos ſei, oder indem ſie zu früh das Intereſſe für Genüſſe und Beſtrebungen höherer Art erwecken, ehe die gründliche formale Bildung erworben iſt, ohne welche der höhere Inhalt des Lebens weder richtig angeeignet noch angewendet werden kann *). Auch der weiblichen Jugend ſind ähnliche Erſcheinungen nicht fremd, ſie unterſcheiden ſich nur durch die in der weiblichen Lebensſtellung wurzelnde Richtung.

Daß die Erziehung, daß namentlich die Schule nicht alle dieſe Urſachen aus dem Wege räumen kann, iſt klar; was ſie durch Einwirkung auf den Einzelnen im günſtigen Falle vermag, möchte ſich auf folgendes beſchränken. Sie fordere mit allen Mitteln der heiligen Liebe und, was darin ſchon liegt, mit allen Mitteln der ernſten Zucht, daß der Verirrte in die Schranken ſeiner Stellung zurücktrete und anfange, gewiſſenhaft

*) Ein Theil der Schuld fällt wohl auch manchmal auf die Schule, wenn dieſe nämlich entweder ſo vielerlei Reizmittel zugleich auf den jugendlichen Geiſt wirken läßt, daß für keinen Unterrichtsgegenſtand ein tieferes Intereſſe in ihm Wurzel ſchlagen kann, oder wenn ſie in Bezug auf Wahl und Behandlung der Fächer der gegebenen Altersſtufe vorauseilt. Ein Jüngling, der ſtatt Schiller zu bewundern, ihn kritiſirt, der über philoſophiſche Fragen aburtheilt, deren Bedeutung er naturgemäß erſt auf der Univerſität würdigen lernen kann u. dgl., der kann nur blaſirt werden. Hiegegen hilft nichts als geiſtige Diät und Zurückführung der Spannung auf ein vernünftiges Maß. D. Red.

und treu im Kleinen zu werden. Nur in der Arbeit liegt die Rettung. Aber der Blaſirte iſt energielos; darum beginne der Erzieher mit der äußerlichen Gewöhnung an die Arbeit, und höre damit nicht eher auf, als bis unzweideutige Beweiſe der Freudigkeit zur Arbeit vorhanden ſind. Jede Sentimentalität iſt hier von verderblichen Folgen. Der Jüngling ſoll erkennen, daß wer von ſeiner Freiheit einen ſchlechten Gebrauch macht, ihrer nicht werth iſt, und daß ſie nur in der Selbſtbeherrſchung beſtehen kann; er ſoll es erfahren, daß die objectiven Mächte, die er ſo gering anſchlug, ſtärker ſeien, als er ahnte, — erſt dadurch wird er ſie achten lernen. Daß eine ſeelſorgeriſche Behandlung der Grundurſachen, aus welchen im einzelnen Falle das Uebel erwuchs, nebenhergehen müße, und daß ſich an eine geordnete Thätigkeit in mancherlei Weiſe der erlaubte Lebensgenuß anſchließen läßt, verſteht ſich von ſelbſt. Aber nie werde eine Conceſſion an die Anmaßung der Subjectivität gemacht. Die erworbene, die erarbeitete Freude werde geſtattet, damit der Zuſammenhang zwiſchen Pflicht und Lebensgenuß erkannt werde; wem das nicht genügt, der möge entbehren. Sind es Neigungen edlerer Art, die zur Gleichgültigkeit gegen den jugendlichen Pflichtenkreis geführt, ſo wird der weiſe Erzieher ſich vor allen Dingen hüten müßen, auf dieſe Neigungen an ſich mit Geringſchätzung herabzuſehen; vielmehr wird er durch herzliche Anerkennung idealer Beſtrebungen den ſicherſten Weg zum Gemüthe finden und durch dieſe Anerkennung am leichteſten den Jüngling zu der Einſicht führen, wie nothwendig die ernſte Arbeit ſei, ſowohl in der beſtimmten Richtung auf den beſonderen Beruf, dem der Jüngling als Glied des Organismus ſich zu widmen gedenkt, als in der Richtung auf allgemeine Bildung, durch welche die künftige Wirkſamkeit allein von mechaniſcher Beſchränktheit frei werden und in Wahrheit eine ideale bleiben kann. Aehnlich will auch das Erwachen der geſchlechtlichen Liebe behandelt werden. Nicht kalte Verachtung heilt die Leidenſchaft, wo ſie einmal wirklich erwacht iſt, ſondern liebevolle Theilnahme an dem Kampfe des rathloſen Herzens und eine edle Auffaſſung des ſittlichen Conflicts. Nur die Anerkennung der hohen Würde des Weibes und der Heiligkeit aller Pflichten gegen daſſelbe kann dem Jünglinge die Augen öffnen über ſeine nächſte Pflicht. In allen dieſen Fällen, wo die Blaſirtheit aus der übermäßigen Gewalt der Phantaſie entſprungen iſt, gilt die Regel, daß der Blaſirte angehalten werde, in der rechten Weiſe zu realiſiren, „was die Phantaſie concipirte.“ Wo aber die Idealität in dem unreinen Feuer proſaiſcher Sinnlichkeit und egoiſtiſcher Materialität verdorrt iſt, da kann eine neue Erwärmung des Gemüthes, eine neue Erregung der jugendlichen Phantaſie, ein neuer Blüthenſchmuck jugendlicher Gefühle nur durch herbe Zucht gezeitigt werden und hier gilt es, durch die unwiderſtehliche Macht der Realität die ſittlichen Kräfte zu reizen und zu ſtärken, die Ehrfurcht vor den nächſten Pflichtenkreiſen zu wecken, dem Verirrten den Glauben an ſich ſelbſt und damit auch die Freude an ſeiner Lebensſtellung und die Hoffnung auf die Zukunft wiederzugeben. **Flashar.**

Blindenanſtalten. Der Geſichtsſinn hat bekanntlich den weiteſten Antheil an der Bildung unſerer empiriſchen Vorſtellungen und wird dadurch ein Hauptfactor unſerer geiſtigen Entwicklung. Individuen nun, welchen von Geburt oder von früher Kindheit an die Sehkraft ganz oder in dem Maße abgeht, daß ſie die zu ihrer Geiſtesbildung erforderlichen Vorſtellungen nicht durch das Auge erlangen können, nehmen als Blinde eine eigenthümliche Bildungsmethode in Anſpruch. Dabei haben für den fehlenden, edelſten Sinn alle übrigen, allermeiſt der Taſtſinn und das Gehör, ſtellvertretend einzuſtehen. Auf der Art und Weiſe aber, wie dieſe Sinne im Intereſſe der Erziehung und vorzugsweiſe des Unterrichts ausgebeutet und hiebei durch Combinationen, Erfindungen und Vorrichtungen unterſtützt werden, beruht vornehmlich die Eigenthümlichkeit der Methode der Blindenbildung. Es iſt aber der Gedanke, den Blinden, was er nicht durch das Auge wahrnehmen kann, durch die andern Sinne lernen zu laſſen, lange Zeit nicht gehörig entwickelt und in weiterem Umfang fruchtbar gemacht worden, wenn auch der Bildungstrieb der Blinden, die Noth, die mütterliche Liebe ſeine Anwendung

zu jeder Zeit nahe legte; diese hieng im allgemeinen von der Stufe der Gesittung, den religiösen Ansichten, dem Zustand der Erziehung und des Unterrichts bei einem Volke ab. Wenn die Griechen der Ansicht huldigten, daß das Verschlossensein des äußeren Auges die Sehkraft des inneren steigere, so setzt dies wenigstens Beobachtungen an Blinden und Erfahrungen von einer geistigen Ueberlegenheit derselben voraus, welche sich unter ihnen kund gegeben haben mußte*). Galt bei den Hebräern die Blindheit, wie andere körperliche Gebrechen, als Sündenstrafe, so schloß diese Ansicht ein sühnendes, hülfreiches Einwirken nicht aus, welches die milden Vorschriften des Gesetzes förderten (3 Mos. 19, 14. 5 Mos. 27, 18. vgl. Hiob 29, 15). Bei bloß kriegerischen und handeltreibenden Nationen des Alterthums hingegen, wie selbst noch im Mittelalter, wo Unterricht und Wissenschaft nur Eigenthum weniger Bevorrechteter war, durfte man eine besondere Hingebung für Blinde kaum erwarten. Gleichwohl konnten begabte, unter günstigen Verhältnissen lebende Blinde auch ohne Schulen das sich aneignen, was die meisten ihrer Volksgenossen wußten. Lesen und Schreiben blieb ja auch Tausenden von Sehenden unbekannt; Zahlenverhältnisse dagegen, religiöse Erkenntnis, die Poesie, vor Allem die einfachere Musikübung ihrer Zeit dürfte ihnen schwerlich fremd geblieben sein. Die erziehende Einwirkung aber gieng in der Vorzeit über vereinzeltes, zufälliges, privates Thun nicht hinaus. Erst der Eintritt des Christenthums in die Welt mußte auch hier epochemachend wirken. Die Beziehungen des Herrn zu Blinden, seine Blindenheilungen, sein Wort von dem Blindgebornen: Es hat weder dieser gesündigt, noch seine Eltern; sondern, daß die Werke Gottes offenbar würden an ihm; das Wort von dem Auge: das Auge ist des Leibes Licht u. s. w., zusammen mit der ganzen christlichen Weltanschauung, alles das konnte für die Zukunft der unglücklichen Blinden nicht wirkungslos bleiben. Doch scheint man noch bis herab in das Mittelalter und an die Grenze der neuen Zeit die Blinden mehr als Gegenstand der Barmherzigkeit und leiblichen Pflege, wohl auch als Berufene zur Theilnahme an dem in Christo erschienenen Heil betrachtet zu haben, aber noch ohne für ihre intellectuelle Förderung außerhalb des häuslichen Kreises zu sorgen. Die älteste bekannte Anstalt für Blinde ist das Blindenhospital, welches Ludwig IX. im Jahre 1260 für die in dem egyptischen Kreuzzuge erblindeten 200 Krieger errichtete. Viele günstige Umstände mußten fortan zusammenwirken, um die Feststellung des Blindenunterrichts als eines eigenen und selbständigen Zweigs der Pädagogik anzubahnen. Das Wiedererwachen der Wissenschaften, wichtige Erfindungen, besonders die der Buchdruckerkunst, der Sauerteig der Reformation gaben auch dem Erziehungs- und Unterrichtswesen einen immer größeren Aufschwung und weiteren Umfang. Die christliche Idee von dem hohen Werthe jeder Menschenseele kam zu immer allgemeinerer Anerkennung und gab auch dem Geringsten im Volke einen Anspruch auf geistige Ausbildung. Als aber im 18. Jahrhundert der Volksunterricht sich immer mehr erweiterte, ward auch die Kluft zwischen dem Wissen und Können der Vollsinnigen und der unter ihnen lebenden Blinden immer größer und merklicher. Die damals so laut verkündigten Menschenrechte konnten nicht verfehlen, edlere Denker zu ihrer Anwendung auch auf die Blinden und Taubstummen zu reizen, welche als mannigfach Vernachläßigte unter ihren glücklicheren Mitmenschen wandelten. Es ist kaum 80 Jahre her, daß zwei Deutsche an besondere Lehrmittel für Blinde dachten. Der Erfinder der Schach- und Sprachmaschine, von Kempelen in Wien, Lehrer des blinden Fräuleins von Paradies, und Chr. Riesen in Mannheim, Lehrer des Blinden Weissenburg daselbst, haben die Bildungsfähigkeit der Blinden schon vor dem französischen Professor Valentin Hauy erkannt. Allein diesem bleibt immerhin das unbestreitbare Verdienst, die schöne Idee einer allgemeinen Blindenbildung

*) Eine vollständige Darlegung, wie man im Alterthum über die Blinden dachte und für sie sorgte, wäre eine dankenswerthe Arbeit für einen Philologen: soviel wir wissen, findet sich nirgends etwas der Art.

nicht bloß gefaßt, sondern auch mit unermüdeter Beharrlichkeit ausgeführt zu haben. Hauy erzählt selbst, wie er auf den Gedanken einer Blindenbildungsanstalt geführt wurde: „Etwas neues von seltsamer Art, schreibt er 1786, zog vor einigen Jahren eine Menge Leute nach einem der Vergnügungsorte in der Nähe der öffentlichen Spaziergänge (in Paris), wo ehrbare Bürger gegen Abend einige Erholung suchen. Acht bis zehen arme Blinde, Brillen auf der Nase, standen vor einem Notenpult, auf welchem Musikalien aufgelegt waren, und spielten eine mistönende Symphonie, welche die Anwesenden zu belustigen schien. Ein Gefühl ganz anderer Art bemächtigte sich unserer Seele und wir faßten augenblicklich den Gedanken an die Möglichkeit, zum Besten dieser Unglücklichen die Mittel in Anwendung zu bringen, von denen sie nur einen scheinbaren und lächerlichen Gebrauch machten. Erkennt nicht der Blinde, sagten wir zu uns, die Verschiedenheit der Gegenstände an der Verschiedenheit ihrer Formen? Täuscht er sich über den Werth eines Geldstücks? Warum sollte er nicht Noten und Buchstaben von einander unterscheiden, wenn ihm ihre Zeichen fühlbar gemacht werden?“

Damit war der Grundgedanke des Blindenunterrichts gefunden. Die Stelle, welche bei uns dem Gesicht zugewiesen ist, sollte bei den Blinden der Tastsinn übernehmen; wenn bei uns alles auf das Auge berechnet ist, so sollte bei ihnen alles auf die Fingerspitzen berechnet sein. Das glückliche Zusammentreffen mit dem Fräulein Paradies, welches die gütige Vorsehung im Jahr 1784 nach Paris führte, trug viel zur Entwicklung und Verwirklichung des allgemeinen Gedankens bei. Von ihr und einigen in Frankreich gebildeten Blinden entlehnte Hauy ermuthigende Erfindungen und Lehrmittel, und so reifte in ihm der Gedanke einer zureichenden Bildung auch solcher Kinder, welche neben dem Gesicht auch der äußeren Mittel entbehrend, bis dahin zum Bettel genöthigt waren; er faßte den Plan einer allgemeinen Erziehungsanstalt für blinde Kinder. Bald war Hauy im Stande, theoretisch und praktisch der Akademie der Wissenschaften seine Methode vorzulegen, deren Urtheil dahin gieng: „Daß viele Versuche bis dahin gemacht, viele Mittel, um Blinde zu bilden, mit mehr oder weniger Erfolg, vereinzelt angewendet worden seien, daß aber niemand daran gedacht habe, jene verschiedenen Mittel zu sammeln, zu sichten, zu erweitern, zu besprechen und sie zu einer systematischen und vollständigen Methode auszubilden. Dieses Verdienst bleibe dem edlen Hauy ungeschmälert.“ Um die Blinden lesen zu lehren, bediente er sich erhabener Buchstaben, welche der Blinde durch das Gefühl ebenso kennen lernen mußte, wie das sehende Kind geschriebene oder gedruckte durch den Gesichtssinn. Diese Buchstaben waren beweglich wie die Typen und konnten von den Blinden in den Falzen eines Brettes aneinander gereiht werden, wie die Lettern von einem Setzer. Dasselbe Verfahren wurde bei den Ziffern zum Rechnen und bei den Musikzeichen angewendet. Das Bedürfnis von Büchern zum Gebrauch der Blinden führte Hauy auf den erhabenen Druck, als dessen Erfinder er bezeichnet wird. Sein Schüler Le Sueur befühlte nämlich einst eine stark gedruckte Beerdigungskarte, auf deren Rückseite er den Buchstaben O erkannte. Als hierauf Hauy mit dem Schlitzer seines Federmessers auf starkes Papier Buchstaben eingrub, erkannte sie sein Schüler mit Leichtigkeit, indem er sie auf der Rückseite befühlte, und erweckte so in ihm die Idee von erhaben gedruckten Büchern und einer Schrift für Blinde.

Nach Frankreich war Großbritannien das nächste europäische Land, in welchem Blindenanstalten gegründet wurden. Die erste derselben entstand 1790 zu Liverpool als edelmüthige Stiftung eines Bürgers, herbeigeführt durch die Erfahrung, daß in Folge der natürlichen Blattern viele Menschen das Gesicht verloren hatten. Schon 1791—1793 entstand durch Unterzeichnung in Edinburgh eine weitere Anstalt, worauf die in Bristol, London (1800), in Dublin (1809) und in Norwich folgten. Nicht ohne Bedeutung und dem praktischen Sinn der Engländer entsprechend ist es, daß die englischen Anstalten ihr Augenmerk vorzugsweise auf Handarbeit und in zweiter Linie auf Kirchengesang und Orgelspiel richteten. Erst später, hauptsächlich von Deutschland an-

geregt, haben die englischen Blindenanstalten für die höhere geistige Ausbildung auch mittels erhaben gedruckter Schriften gesorgt. Deutschland war das dritte Land, wo der Blindenunterricht und zwar in der größten Ausdehnung sich verbreitete. Hatten sich schon früher im südlichen Deutschland, in Wien und Mannheim die ersten fruchtbaren Keime der neuen Bestrebung entwickelt, so wurde auch jetzt wieder Wien der Ausgangspunct für Erweiterung des Unterrichts. Nachdem 1805 Armendirector Klein mit einem fähigen blinden Knaben den Unterricht begonnen hatte, wurde 1809 eine förmliche Bildungsanstalt gegründet, welche Klein während eines 45jährigen Wirkens als Lehrer und Vorsteher zu hoher Blüte brachte, wie er überhaupt theoretisch und praktisch, durch Erfindungen und Schriften als einer der hauptsächlichsten Gründer und Beförderer des Blindenwesens in Deutschland zu betrachten ist. Fast zu gleicher Zeit entstand im nördlichen Deutschland eine Blindenanstalt zu Berlin, deren Ursprung der Begründer und vieljährige Director derselben, Prof. Zenne in der Centralbibliothek von Brzoska, Oct. 1839 erzählt. Im Sommer 1806 zeigte nämlich Hauy, der von Paris nach Petersburg reiste, um dort eine Blindenanstalt einzurichten, in Charlottenburg dem Könige Friedrich Wilhelm an einem seiner Zöglinge die Ergebnisse seines Unterrichts und nannte ihm, als er eine ähnliche Anstalt für seine Staaten wünschte, eben Zeune, der schon vorher über diesen Gegenstand viel nachgedacht und sich auch mit Aerzten darüber besprochen hatte. Der König beauftragte nun diesen, den Anfang mit einigen Zöglingen zu machen, und hieraus entwickelte sich durch Fürsorge der Regierung und durch Vermächtnisse wohlwollender Bürger (Rittmeister von Rothenburg vermachte der Anstalt sein ganzes fast 80,000 Thlr. betragendes Vermögen) die Blindenanstalt in Berlin. Von den Städten Wien und Berlin aus haben sich in den letzten 50 Jahren eine Menge Unterrichtsanstalten für Blinde über ganz Deutschland verbreitet, deren Zahl bis auf die neueste Zeit in erfreulichem Wachsthum begriffen ist. Desgleichen sind außerhalb Deutschlands seitdem viele Blindenanstalten errichtet worden.

So hatte die von Hauy ausgestreute Saat schon nach wenigen Decennien reichliche Früchte getragen und er konnte den Zweifiern gegenüber sich auf die große Zahl der Blinden berufen, die nunmehr zwar nicht mit Sehenden in die Schranken treten, aber doch durch irgend eine nützliche Thätigkeit sich Hülfsquellen eröffnen und der Wohlthätigkeit Gelegenheit geben können, sie ohne Verletzung ihres Ehrgefühls zu unterstützen. Er könnte heute mit dem Lehrdirector der pariser Blindenanstalt J. Guadet sagen: „Durchwandert ganz Frankreich, besuchet hier die Werkstätte des blinden Korbmachers, Bürstenbinders, Webers, welche sich durch ihrer Hände Arbeit ernähren, dort eines in seinem Fach ausgezeichneten blinden Clavierfabrikanten, wohnet den Lectionen von den Tonleiterübungen bis zur Harmonielehre an, welche von Blinden gegeben werden; steiget auf die Orgeln von mehr als 60 Kirchen, welche von Blinden gespielt werden, höret die Ausführung von allen musikalischen Erzeugnissen, von dem einfachsten Uebungsstück bis zur großen Orchestersymphonie, componirt und ausgeführt durch Blinde, tretet in das Studierzimmer oder in die Schulclasse von den Lehrern der Mathematik, Physik, Naturgeschichte, Geographie, schönen Literatur, welche alle Blinde sind;" er könnte hinzufügen: „Durchreiset Europa, ja beide Welten, und sehet, wie die Völker mein Verfahren begierig aufnehmen und in ihren Ländern Schulen für die Blinden eröffnen; und saget mir dann noch, wenn ihr es waget, wozu deine Anstalt? Was kannst du aus den Blinden machen?"

Wie gelangt man nun aber zu diesen Resultaten? Als mangelhaft Organisirte gehören die Blinden zu denjenigen, deren Bildung in besonderem Sinn als Rettungswerk erscheint und in pädagogischer und didaktischer Beziehung eine exceptionelle Behandlung erfordert (Palmers ev. Päd. 2. Aufl., S. 688 ff.). Der Familie konnte diese Aufgabe nicht in die Länge überlassen bleiben, wenn nicht viele Blinde der Verwahrlosung anheimfallen sollten. Eine wohldurchdachte Methode des Blindenunterrichts konnte sich nur in Anstalten ausbilden und zur Reife gelangen und so war die

Inſtitutserziehung für die Blinden in der Natur der Dinge begründet. Die Anſtalten, welche ſich nun im Laufe der Zeit gebildet haben, ſind hauptſächlich dreierlei Art: 1) vereinigte Taubſtummen- und Blindenanſtalten, 2) Blindenaſyle und 3) Blindenerziehungsanſtalten. Das Widernatürliche, Unpädagogiſche, ja Grauſame der Vereinigung von Gehörloſen und Blinden, alſo von Kindern, welche ohne alle Communicationsmittel in unüberwindlicher Trennung einander gegenüber ſtehen, zu gemeinſamer Erziehung, zu welcher hauptſächlich nur ökonomiſche Rückſichten führen konnten, iſt in neuerer Zeit aufs ſchlagendſte nachgewieſen worden. Wo ſie bisher beſtand, wird ſie allmählich gelöst und neue Anſtalten in dieſer Form werden wohl ſchwerlich mehr errichtet werden, ſo daß ſie, in Deutſchland wenigſtens, als überwunden betrachtet werden kann. Der Aſylsform oder derjenigen, wo Blinde jeden Alters unter Trennung der Geſchlechter eine Zuflucht finden, um neben geiſtiger Anregung und religiöſer Unterweiſung vorzugsweiſe zu gewinnbringender Arbeit befähigt und angehalten zu werden, liegt zwar der wahre Gedanke zu Grunde, daß die techniſche Bildung des Blinden, ſeine Befähigung zum Broderwerb von großer Wichtigkeit für ihn iſt; allein auf der einen Seite wird dadurch die geiſtige und muſikaliſche Bildung zu ſehr in den Hintergrund gedrängt, auf der andern muß das Zuſammenleben von Kindern und Erwachſenen, von blinden Schülern, Lehrlingen und Arbeitern Misſtände herbeiführen, welche alle Vortheile ſolcher Anſtalten weit aufwiegen. Die zweckmäßigſte Art der Blindenbildung iſt mithin die durch Erziehungsanſtalten, wie ſie ſich in den letzten Decennien, beſonders in Frankreich und Deutſchland gebildet haben, wiewohl es an Anzeichen nicht fehlt, die Blindenerziehung werde von den Anſtalten zur Familie, von welcher ſie ausgegangen iſt, zurückkehren. Die Unterrichtsmethode nämlich ſcheint in der Hauptſache jetzt abgeſchloſſen zu ſein, ſo daß ſie unter Benutzung der öffentlichen Schule auch in den Familien angewendet und dadurch ihr Nutzen viel weiter ausgedehnt werden könnte; daneben müßten freilich Normalanſtalten zum Behuf einer gründlicheren Bildung und namentlich zur Weiterentwicklung der Methode immerhin fortbeſtehen.

Die Blindenerziehungsanſtalt, welche wir hier im Auge haben, iſt im allgemeinen eine Anſtalt, in welcher blinde Kinder chriſtlich erzogen und insbeſondere in Schulkenntniſſen, in der Muſik und in Handarbeiten ſo unterrichtet werden ſollen, daß ſie in den Stand geſetzt werden, durch ihr Wiſſen, ihre Kunſtfertigkeit oder ihre Arbeit zu ihrem Lebensunterhalt beizutragen oder ſich eine Exiſtenz zu begründen. Bei kleinen Anſtalten kann der Vorſteher und Lehrdirector oder Hauptlehrer zugleich die Verwaltung beſorgen, bei größeren iſt ein beſonderer Verwalter nothwendig. Die Knaben und Mädchen, welche einer ſolchen Anſtalt anvertraut werden, ſtehen gewöhnlich im Alter von 8—12 Jahren und gehören allen Gegenden und Ständen eines Landes an. Die meiſten ſind von armer, niedriger Abkunft. Natürlich iſt ihre vorangegangene Erziehung höchſt verſchieden. Die einen kommen aus ſorgfältig bewahrenden Händen, die andern gehörten Familien an, welche ſie fortwährend ſich ſelbſt und ihrer mangelhaften Naturbeſchaffenheit überließen. Die natürliche Verſchiedenheit der Begabung iſt bei blinden Kindern in Vergleichung mit vollſinnigen in Folge beſonderer Umſtände ſehr vergrößert. Der eine Blinde leidet ſein Leben lang an der Urſache, welche ſeine Blindheit hervorbrachte, bei einem andern wirkte ſie nicht über den Augenblick ſeiner Erblindung hinaus. Hier hat allein der Sehnerv gelitten, dort wurde das ganze Gehirn afficirt. Das Gefühl der Fingerſpitzen iſt ein ganz anderes bei dem, deſſen Hände vor der Winterkälte und dem Einfluß fremder Körper geſchützt waren, als bei dem, deſſen Haut rauhe, ländliche Beſchäftigungen verhärteten. Die einen haben niemals das Tageslicht erblickt, und kennen nur, was ſie betaſten konnten, andere haben 6 Jahre lang geſehen und eine Vorſtellung von dem Himmelsgewölbe, von der Geſtalt eines Berges, Hauſes, Baumes, Pferdes ꝛc., von der Verſchiedenheit der Farben ꝛc. ſich bewahrt. Dies alles bedingt eine bedeutende geiſtige Verſchiedenheit unter den Kindern einer Blindenanſtalt. Die Bildungsaufgabe für dieſes Leben iſt bei Blinden durch ihre mangelhafte

Organiſation beſchränkt, die Organiſation für ihre höhere hingegen und die Aufgabe der Erziehung in dieſer Hinſicht iſt dieſelbe wie bei den Vollſinnigen. Was zuerſt die phyſiſche Erziehung betrifft, ſo giebt ſich natürlich das ſehende Kind weit mehr Bewegung als das blinde, daher ſich auch ſeine körperlichen Kräfte glücklicher entwickeln. Es beobachtet Haltung und Gang ſeiner Umgebung, und der natürliche Nachahmungstrieb thut das Weitere. Das blinde Kind entbehrt dieſes Hülfsmittels. An die Stelle der natürlichen Erziehung muß bei ihm eine methodiſche, künſtliche treten, welche um ſo mehr nachzuholen hat, je mehr das blinde Kind zu Hauſe verwahrlost war. Da gilt es oft, 8—10 Jahre alte Kinder gehen, eſſen, ſich ankleiden zu lehren und an die nothwendigſte Reinlichkeit zu gewöhnen. Zur weitern Ausbildung und Kräftigung des Körpers dienen ſodann friſche Luft, Arbeit im Freien, auch im Schein der Morgenſonne, deren Strahlen der Blinde begierig einſaugt, Spaziergänge und fleißiges Baden. Von eigentlichen Leibesübungen können die einfacheren an Barren und Reck und namentlich die mit den Handgewichten empfohlen werden, auch zur Verbeſſerung der Haltung Uebungen im regelmäßigen Gehen. Den eigenthümlichen Krankheitsanlagen der Blinden, ſkrophulöſen und hektiſchen Erſcheinungen, iſt von Seiten des Anſtaltsperſonals und der ärztlichen Aufſicht ſorgfältige Rechnung zu tragen. Die ſittliche Erziehung ſtößt auf ähnliche Misſtände wie die phyſiſche. Viele Kinder treten ſo verwahrlost ein, daß ihnen nicht nur jeder Begriff des Schicklichen, ſondern ſelbſt die Unterſcheidung von Gut und Bös abgeht. Außerdem kann ja die Entbehrung des herzerfreuenden, Leben weckenden Lichtes nicht ohne Einfluß auf das Geiſtes- und Gemüthsleben des Blinden bleiben. Stimmen auch die erfahrenſten Blindenerzieher im Lobe ſeiner natürlichen Eigenſchaften überein, und muß man auch der Behauptung widerſprechen, daß jenen Unglücklichen Eigenſinn, Undankbarkeit, Mistrauen, grobſinnliche, namentlich geſchlechtliche Begierde mit einer gewiſſen Nothwendigkeit anhafte und das Gewiſſen in ihnen weniger thätig ſei, ſo deuten dieſe Beſchuldigungen doch auf Gefahren ihrer ſittlichen Entwicklung hin. Am häufigſten tritt bei Blinden ein dünkelhaftes Weſen hervor, welches durch Lob und Bewunderung ihrer Leiſtungen von Seiten der Sehenden genährt wird. Was kann da dem Uebel an der Wurzel begegnen, als eine religiöſe Erziehung, zu welcher alle Factoren der Anſtalt, Einrichtung und Geiſt des Inſtituts, das ganze Perſonal, Zucht und Unterweiſung, namentlich die religiöſe, zuſammenwirken. Es muß dem Blinden ein innerliches Licht angezündet, die Innenwelt recht weit und tief für ihn erſchloſſen werden, damit er die Mängel ſeines Daſeins vergeſſen und ſich demüthig Gottes Rathſchlüſſen unterwerfen lerne. Die Uebung in Gottes Wort, die Weckung des religiöſen Sinnes, das glaubige Hoffen auf den Herrn, der auch dem Blinden die Augen aufthut, auf eine Lichtwelt jenſeits des Grabes, die Uebung im ſtillen Gebetsumgang mit Gott, außerdem aber auch die Bereicherung des innern Lebens durch die edelſten Erzeugniſſe menſchlicher Kunſt (Poeſie und Muſik) — das werden die Hauptmittel zu jenem Zwecke ſein. Was die intellectuelle Bildung betrifft, ſo hat der noch nicht unterrichtete Blinde in der Regel durch den Kanal des Gehörs einen hinlänglichen Vorrath des Wiſſens geſammelt, um ſich in einer geiſtigen Dämmerung zu befinden, welche ihn nach dem vollen Tag begierig macht. Er mißt mit Schmerz den Abſtand, welcher ihn von dem Sehenden trennt. Daher ſein unerſättliches Verlangen, den Kreis ſeiner Kenntniſſe zu erweitern. Mit dieſer Wißbegierde hat Gott ſeine Lernfähigkeit in ein gleiches Verhältnis geſetzt. Der Blinde hört mehr als wir, weil er durch die Außenwelt weniger zerſtreut iſt. Sein Zuſtand nöthigt ihn, auf alles, was in ſeiner Umgebung vorgeht, genauer zu merken; er hat ein treueres Gedächtnis als wir, weil er genöthigt iſt, dieſem Vermögen mehr anzuvertrauen, und nicht ſo viele Mittel beſitzt, ſich etwas ins Gedächtnis zurückzurufen. Er iſt geſammelter beim Unterricht und die erhaltenen Eindrücke verwiſchen ſich nicht alſobald bei ihm durch Abſchweifen auf einen andern Gegenſtand. Er hält das Aufgenommene feſt und folgt dem Bedürfnis, durch innere Verarbeitung es noch mehr zu ſeinem bleibenden geiſtigen Eigenthum zu machen.

Dazu kommt bei den meisten Blinden eine Beharrlichkeit, welche man bei Vollsinnigen gleichen Alters in der Regel vergeblich suchen dürfte. Das alles befähigt ihn in hohem Grade zum Lernen. Die Blinden-Erziehungsanstalt, wie wir sie im Auge haben, soll nun allen Zöglingen einen Elementarunterricht geben, der die gewöhnlichen Volksschulfächer in erweitertem Maße in sich begreift, also namentlich auch Formenlehre, Naturgeschichte, Naturlehre, Gesundheitslehre, Musik (Gesang und Clavier). Kleinere Anstalten können die Fächer beschränken. Vorlesestunden müßen dem Realunterricht zur Seite gehen. Den Memorirstoff werden die verschiedenen Fächer, besonders die Religion darbieten, auch poetische Musterstücke verschiedener Gattung. Was den industriellen oder technischen Unterricht betrifft, so wäre hier zu solchen Uebungen und Arbeiten anzuleiten, welche geeignet sind, die Geschicklichkeit der Hände stufenweise zu entwickeln. Ist dieser Unterricht zum Ziel geführt, so sollte die durch ihre Anlagen und gesellschaftliche Stellung auf Handarbeit angewiesene Mehrzahl der Zöglinge, für welche ein höherer Unterricht keinen Nutzen hätte, sondern eher der Arbeit entfremdend wirken würde, in eine förmliche Arbeitslehre treten, neben welcher nur etwa auf Uebung und Erhaltung der erworbenen Kenntnisse ein Augenmerk zu richten wäre. Blinden Jünglingen aus wohlhabenden Familien dagegen, Zöglingen von ausgezeichneter, namentlich musikalischer Begabung sollte entweder in einer höheren Classe innerhalb der Anstalt oder auf außerordentlichem Wege ein weitergehender Unterricht eröffnet werden, welcher sie zu einer höheren allgemeinen Bildung führte, wohl auch über ihre rechtliche Stellung in der Gesellschaft aufzuklären hätte, theils um allerlei falschen Gelüsten bei ihnen vorzubeugen, theils um sie vor Beeinträchtigungen zu schützen, den musikalisch Begabten aber zugleich in der Musik eine höhere theoretische und praktische Bildung gewährte.

Was die einzelnen Unterrichtsfächer betrifft, so ist natürlich bei dem Blinden das Lesen und Schreiben ganz eigenthümlicher Art. Jenes wird ihm nur durch tastbare Schrift ermöglicht. Die in Büchern für Blinde angewandte Druckschrift ist doppelter Art. Der Hochdruck, welcher eine erhabene tastbare Schrift liefert, die durch eine erhabene Punctirung noch fühlbarer gemacht werden kann, und die Stachelschrift mit der Form der lateinischen Lapidarbuchstaben, wo den Schriftzug bildende von Typen eingeschlossene Metallspitzen eine sehr fühlbare Schrift erzeugen. Solche Schriften lernen Blinde fast mit derselben Leichtigkeit lesen, wie Sehende die Druckschrift. Das Schreiben hat für den Blinden nur dann einen Werth, wenn er sein Geschriebenes selbst wieder lesen kann. Hiezu empfiehlt sich der Stechapparat des blinden Oberlehrers Knie in Breslau, welcher in Deutschland sehr verbreitet ist. Das Pariser Institut giebt der von dem blinden Lehrer Braille erfundenen Punctirschrift den Vorzug, welche aus wenigen Zeichen sehr sinnreich combinirt zum Verkehr der Blinden unter einander sich empfiehlt, aber nichteingeweihten Sehenden unverständlich sie von diesen noch mehr isolirt und deshalb kaum zu billigen sein möchte. Im Rechnen machen die meisten Blinden gute Fortschritte. Die Entwicklung des Zahlenbegriffs geschieht am einfachsten an den zehn Fingern, von denen man auf die russische Rechentafel übergeht, als die beste Versinnlichung des Zehnersystems. Uebrigens soll das Rechnen der Blinden in der Regel nur Kopfrechnen sein. Beim Tafelrechnen bedient man sich eines sogenannten Rechenbretts, in welches die fühlbaren Ziffern nach der gegebenen Reihenfolge ꝛc. eingesteckt werden. Die Formenlehre als besonderer Lehrgegenstand weckt und regelt vorzugsweise das innere Anschauungsvermögen und bewirkt die Möglichkeit, dem Nichtsehenden vieles anschaulich zu machen, wozu das Auge unentbehrlich scheint. Knie nennt diesen Unterricht das eigentliche Sehenlernen des Blinden. An leicht zu beschaffenden Versinnlichungsmitteln ist hier kein Mangel. Die Naturbeschreibung, bei der man sich der tastbaren Gegenstände selbst oder plastischer Nachbildungen, geschnitzter und ausgestopfter Thiere ꝛc. bedient, ist zur Vervollständigung des Anschauungskreises blinder Kinder unentbehrlich. Auch die Bekanntschaft mit den Grundzügen der Naturlehre bedarf der Blinde zu einer befriedigenden Stellung und Bewahrung in Natur und Leben. Einfache Versinnlichungs-

mittel ſollten hiezu nirgends fehlen. Hieran könnten ſich technologiſche Mittheilungen anſchließen, durch welche der Blinde, der mit den Körpern und ihren Eigenſchaften bekannt geworden iſt, nun ihre Verarbeitung und Anwendung im täglichen Leben kennen lernen würde. Zum Unterricht in der Geographie ſind den Blindenanſtalten in erhabenen, fühlbaren Karten, Globen und Verſinnlichungsmitteln aller Art hinlängliche Hülfsmittel dargeboten, welche zum Theil auch wieder zum Geſchichtsunterricht, einem Lieblingsfache der Blinden, benützt werden können. Der Religionsunterricht iſt den blinden Kindern zwar in derſelben Weiſe wie ſehenden, aber aus den oben angedeuteten Gründen mit beſonderer Sorgfalt zu ertheilen. Die allgemeine Regel: „Beſſer, Weniges klar und vollſtändig wiſſen, als Vieles undeutlich und oberflächlich" gilt auch für den Blindenunterricht; man hat aber dabei noch beſonders zu beachten, daß der Blinde von dem, was er nicht ſieht, nicht durch das Gehör, ſondern durch das Getaſt Anſchauungen gewinnen muß und darum von vielem reden kann, wovon er keine Vorſtellung hat, woraus gar leicht ein, auch den geübteren Lehrer täuſchendes, unfruchtbares Gedächtnis- und Scheinwiſſen bei ihm entſteht, dann, daß Vielwiſſerei bei dem Blinden, welcher das ungeheure Gebiet deſſen, was er nicht weiß, weniger ahnt, nicht nur unbefriedigte Anſprüche, ſondern auch leicht einen gefährlichen Eigendünkel erzeugt. Bei vorzüglich begabten Blinden läßt ſich die Frage erheben, ob man ihnen nicht den Weg zu einer höheren Bildung eröffnen ſolle, um ſie zum Lehrerberuf vorzubereiten? Denn wenn man bedenkt, wie wenige Berufsarten ihnen offen ſtehen, wie manche Eigenſchaften den begabten Blinden für den Lehrerberuf empfehlen, ſo wird man ihm denſelben, wenn auch nicht im allgemeinen anrathen, doch im einzelnen Falle nicht verſperren können, ja man wird Blinde namentlich beim Blindenunterricht neben ſehenden Aufſehern als Repetitoren und Lehrer verwenden dürfen, wenn man auch in erſter Linie für Blindenanſtalten ſehende Lehrer wählen wird. Guadet in Paris ſpricht ſich unbedingt dafür aus. Er ſagt: Unſere Lehrer ſind mit den Methoden des Blindenunterrichts vollkommen vertraut, weil ſie ſelbſt dadurch ihre Kenntniſſe erlangt haben; ſie eignen ſich beſſer als ſehende Lehrer, den Verſtand unſerer Zöglinge zu bilden, denn ſie leiten ſie auf Wegen, die ſie ſelbſt ſchon durchlaufen haben, oft auf ſchwierigen Pfaden — von denen ſie aber die kleinſte Unebenheit aus eigener Erfahrung kennen. Wer wird beſſer als ein blinder Lehrer ermeſſen, was man von dem Taſtſinn erwarten darf und welches die Grenzen dieſes Sehens ſind? — Für ebenſo geeignet hält er blinde Lehrer zum Unterricht von Sehenden in Schulen, Penſionaten und Familien. Die Tonkunſt iſt dasjenige Gebiet, auf welchem die Nichtſehenden den Vollſinnigen zum mindeſten nicht nachſtehen. Ihre Muſikanlage iſt bekannt. Wie das Gefühl, ſo hilft auch das Gehör bei den Blinden die Stelle des Geſichtes vertreten und wird dadurch zu einer beſtändigen Uebung genöthigt, welche es außerordentlich verfeinert, ſo daß dadurch die Entwicklung des muſikaliſchen Sinnes von einem bewunderungswürdigen muſikaliſchen Gedächtnis unterſtützt, gar ſehr befördert wird. So wiſſen die Zöglinge des pariſer Blindeninſtituts, welche zum Orcheſter der Anſtalt gehören, abgeſehen von den Clavier- und Violinſtücken, die ſie beim Unterricht lernen, immer ihre Partie in drei bis vier Symphonieen, ebenſo vielen Ouverturen, und können ganze Meſſen auswendig; der blinde Kapellmeiſter aber weiß die vollſtändige Partitur aller Stücke, die unter ſeiner Leitung aufgeführt werden, und die Ausführung ſchreitet von Anfang bis zum Ende in vollkommener Ordnung und Einheit fort, obgleich die Mitwirkenden den Stab, das Auge, die Bewegungen des Dirigenten, auf welche bei vollſinnigen Muſikern ſo viel ankommt, nicht ſehen können. Dies Talent kann im Intereſſe der Bildung und Verſorgung der Blinden nutzbar gemacht werden. Die Muſik erſchließt ihnen eine reiche Quelle der Erheiterung, Erhebung und Veredlung, während freilich der muſikaliſche Broderwerb nicht ohne Gefahren iſt (man denke an die herumziehenden, nicht ſelten dem Bettel und der Ausſchweifung ergebenen blinden Muſikanten) und eine ſorgfältige ſittlich-religiöſe Erziehung als Gegengewicht gegen dieſe Verſuchungen als

um so nothwendiger erscheinen läßt. Allein da gerade die Musik dem Blinden als Lehrer, ausübendem Musiker, Organisten und Clavierstimmer zumal in großen Städten noch den ausreichendsten, sichersten Broderwerb gewährt, so hat auch die kleinere Anstalt die Pflicht, entschiedenes Talent zu wecken und zu pflegen, und die größeren thun wohl daran, wenn sie auf die musikalische Ausbildung der talentvolleren Zöglinge einen hohen Werth legen. Die gewerblich-technische Bildung endlich findet nur in Kraft und Vermögen des Blinden ihre Grenzen und seine abhängige Lage, die große Bildungsfähigkeit des Tastsinns und der menschlichen Hand, der Segen, der in der Handarbeit, die Gefahr, die im Müßiggang liegt, begründen die dringende Mahnung an ihn: arbeite und schaffe mit den Händen etwas Gutes! Es ist darum Pflicht der Blindenanstalten, alles zu thun, um ihre Zöglinge in dieser Beziehung sorgfältig auszubilden. Schon die Familie muß sich hüten, den natürlichen Thätigkeitstrieb in dem blinden Kinde einschlummern zu lassen, vielmehr es frühe mit angemessenen Gegenständen beschäftigen und stufenweise zu allerlei nützlichen Verrichtungen anleiten. In der Anstalt sodann muß das Kind den Tag über vor allem Müßigsitzen bewahrt, in der vom theoretischen Unterricht freien Zeit praktisch beschäftigt, zur Arbeit und durch Arbeit erzogen werden. Nachher aber erhalten die betreffenden Zöglinge ihre weitere Gewerbsbildung am besten in der Erziehungsanstalt selbst oder in einer besondern gewerblichen Anstalt. Die Erfahrung hat nämlich gelehrt, daß der gewerblich gebildete Blinde alleinstehend in der Regel sich nicht fortbringen kann. Für alle nun, welche weder selbständig werden, noch zum Betrieb ihres Geschäfts in Familien ein Unterkommen finden können, ist ein Arbeitsasyl erforderlich, welches ihnen als Lohn für ihre Arbeit ihren Unterhalt bietet und wo auch die Lehrlinge, wenn sie nicht zu jung eintreten, zum Theil durch die älteren Blinden weiter gebildet werden können. Die Unterweisung der Nichtsehenden in Handarbeiten ist der schwierigste, am meisten Geduld und Nachdenken erfordernde Theil des Blindenunterrichts. Es sind aber auch die sinnreichsten Hülfsmittel dazu erfunden und dargeboten. Das methodische Verfahren dabei beruht in der Hauptsache darauf, daß man das ganze Verfahren bei jeder Arbeit in seine einzelnen Handgriffe auflöst und jeden derselben dem Blinden langsam vormacht, während man ihn die dabei nöthige Lage, Richtung und Bewegung der Hand des Lehrers befühlen läßt. Erst nachdem er durch sorgfältiges Nachgreifen sich ein zusammenhängendes deutliches Bild von dem ganzen Verfahren gemacht hat und nun selbst zu arbeiten anfängt, muß ihm durch Handführung nachgeholfen und allmählich Geläufigkeit bei ihm erzielt werden. Mündliche Erläuterungen können wohl die Handführung begleiten und ihr nachfolgen, aber sie nicht ersetzen. Die Finger haben dabei die Stelle des Auges zu vertreten. Natürlich kann dieser Unterricht nicht Sache eines jeden Handwerkers sein und für diesen Theil der Blindenbildung hauptsächlich wird man daher besonderer Anstalten mit tüchtigen, auch pädagogisch befähigten Lehrern nicht entbehren können, wobei auch Blinde zum Unterricht und zur Nachhülfe mit Erfolg benützt werden mögen. Die Zahl der einen Verdienst gewährenden Arbeiten, welche der Blinde erlernen kann, ist nicht unbedeutend. Leider wird sie durch die Concurrenz der Sehenden und besonders der Maschinen stets vermindert. Bei feineren Arbeiten fertigt der Blinde in einem Tage, was der Sehende in zwei Stunden hervorbringt. Bei gröberen Gegenständen ist er vielleicht im Stande, ½, ⅔ oder ¾ Taglohn zu Wege zu bringen. Die Asyle haben daher das aufzusuchen, was die sonstige Industrie an gröberen Arbeiten und Gegenständen des allgemeinen Gebrauchs und leichteren Absatzes den Blinden übrig läßt. Auch unter günstigen Umständen und bei großem Fleiß wird dann freilich der reine jährliche Verdienst eines Blinden den Betrag von 100 Thalern selten übersteigen. Es eignen sich aber für ihn besonders Flechtarbeiten aus Stroh, Weiden, Rohr, Tuchkanten, Litzen und Draht, Spinnen, Stricken, Netzstricken, Weben und Bandweben; manche Arbeiten des Schusters, des Seilers, Tischlers, Drechslers, Bürstenmachers, Buchbinders und Papparbeiters, zum Theil mit eigenthümlichen Vorrichtungen und Werkzeugen, zum

Theil nur unter Beihülfe von Sehenden. Zu häuslichen Verrichtungen können Blinde von früher Jugend an in weitem Umfange angeleitet werden. Was die Erholung der Blinden betrifft, so macht das Kartenspiel mit fühlbar bezeichneten Spielkarten, welches manche Anstalten für unverfänglich halten, denn doch in der Hand der Blinden einen widerlichen Eindruck, und das Rauchen, welches manche dem erwachsenen Blinden nicht versagen wollen, muß wegen Feuersgefahr mit großer Vorsicht behandelt werden. Für das Anstaltsgebäude sind gesunde Lage, Luft und Licht mindestens ebenso nothwendig, als bei Vollsinnigen, letzteres nicht bloß um der Lehrer und nicht völlig erblindeten Kinder willen, sondern weil auch die Blinden ein physisches Bedürfnis des Lichtes haben. Das Gebäude sollte sich in einer stillen, gesunden Gegend befinden, die einen möglichst trockenen und ebenen Boden hat, und darum eher etwas hoch als tief gelegen ist, fern vom Verkehr lebhafter Straßen, vom Wasser und andern Vertiefungen, wo Blinde leicht zu Schaden kommen können; es sollte wenigstens von einigen Seiten eine freie und sonnige Lage haben, mit einem Turnplatz und einem Garten verbunden, zur freien Bewegung der Zöglinge in ihren täglichen Freistunden zum Theil mit schattigen Bäumen für die heißen Sommertage, mit etwas breiten Wegen, die auf beiden Seiten Barrièren haben von rundlich glatt gehobelten Latten. Das Unregelmäßige, Irreleitende sollte bei allen Oertlichkeiten vermieden, und überall eine bequeme Circulation durch angebrachte leitende Seile oder Handstangen hergestellt werden.

Statistische Notizen theils nach den Schriften von Lachmann und Hentzsch, theils nach den neuesten Zählungen.

Staaten.	Bevölkerung.	Zahl der Blinden.	der Unterrichtsfähigen.	der Arbeitsfähigen.	der vorhandenen Anstalten.	der zu wünschenden Anstalten.	der Zöglinge.
Deutsche Staaten Oestreichs	12½ M.	9050	1100	1550	4	8	120
Preußen	15½ M.	14,031	1700	2400	11		167
Bayern	4½ M.	3355	400	575	1	8	32
Hannover	1,800,000	1200	83		1	2	52
Sachsen	1,704,908	1710	200	300	1	3	30
Württemberg	1,703,309	1515	150	220	2	4	20
Baden	1,304,189	248	118	70	1	2	18
Braunschweig	265,746	279	34	50	1		11
Großherzogthum Hessen .	853,000	78 (unter 20 Jahr.)			1		28
Freistaat Hamburg . .	157,284	165	20	30	1	1	14
„ Frankfurt . .	661,172	69	8	15	1		6
Ganz Deutschland . . .	43½ M.	36,758	4450		25	59	416

25 Anstalten in Deutschland: Berlin (gegründet 1806), Wien 1808, Prag 1807, Dresden 1809, Breslau 1818, Gmünd 1823, Linz 1824, Pressburg 1825 (später in Pesth), Freising 1826 (1836 nach München), Stuttgart 1827, Bruchsal 1828 (1838 nach Freiburg), Braunschweig 1829, Hamburg 1830, Frankfurt, Paderborn 1842, Weimar 1825, Königsberg 1846, Wollstein 1853, Soest 1847, Düren 1845, Hannover 1843, Neu-Torney 1850, Wittstock 1853, Brünn, Friedberg.

Staaten.	Bevölkerung.	Zahl der Blinden.	der Unterrichtsfähigen.	der Arbeitsfähigen	der vorhandenen Anstalten.	der zu wünschenden Anstalten.	der Zöglinge.
Frankreich	36 Mill.	30,000	3700	5100	3	7	95
Großbritannien, Irland .	27 Mill.	23,600	2800	4000	9	12	370
Neapel	8 Mill.	7000	840	1200	1		60
Schweden und Norwegen .	4,300,000	3700	450	640	1	2	20
Belgien	4 Mill.	4000	500	700	2		20
Holland	2,900,000	2400	300	410	1	1	54
Dänemark	2,150,000	2250	270	390	1	1	30
Schweiz	2,400,000	1600	200	280	2	3	32

Vorbezeichnete 20 außerdeutsche Blindenanstalten sind: Paris (1784 gegründet), Liverpool 1791, Edinburgh 1792, Bristol 1793, London 1799, Norwich 1805, Amsterdam 1808, Dublin 1809, Zürich 1809, Kopenhagen 1811, Stockholm 1817, Neapel 1818, Glasgow 1828, Brüssel 1835, Manchester 1837, Aberdeen 1839, Bern 1840, Straßburg, Bordeaux, Brügge. Außer diesen sind noch Anstalten in Petersburg seit 1806, Barcelona 1820, Warschau 1825, Philadelphia 1832 ꝛc.

Zum Schlusse sprechen wir für die weitere Entwicklung des Blindenwesens noch folgende Wünsche aus: einmal daß die Regierungen nicht nur die auf die Blinden, wie die auf die Taubstummen und Schwachsinnigen sich beziehende Gesetzgebung von veralteten Härten (in Bezug auf Testamente, Vermögensübernahme, Heirathen ꝛc.) reinigen und die rechtlichen Verhältnisse dieser Unglücklichen den jetzigen Zuständen gemäß feststellen, sondern auch für Erziehung und Bildung, Unterbringung und Versorgung der Blinden in Familien und Anstalten ausreichend sorgen und sorgen lassen; sodann daß diejenigen, welche sich mit diesem Gegenstand wissenschaftlich und praktisch beschäftigen, auf Vereinfachung der Unterrichtsmethode, der Lehr- und Versinnlichungsmittel, der Werkzeuge, auf Einigung über Schrift-, Zahl- und Notenzeichen, auf Herstellung von Lehrbüchern, welche auf den Grund der bisherigen Erfahrungen das Wesentliche für Eltern und Lehrer bündig darstellen, eifrig hinarbeiten; endlich daß die Ortsbehörden, Geistliche und Lehrer überall sich der Einzelnen annehmen und durch Belehrung, Rath und Anleitung die Familien in den Stand setzen, ihr Werk an solchen unglücklichen Mitgliedern zu thun.

Literatur. Ch. Niesen, Rechenkunst für Sehende und Blinde. Mannheim 1773. — Essai sur l'Education des Aveugles. Par N. Haüy. Paris 1786. — Belisar, über den Unterricht der Blinden, von A. Zeune, 5. Aufl. Berlin 1838. — Kurzer Unterricht für Eltern und Lehrer der Blinden, von C. F. Struve. Leipzig 1810. — Die blinden Tonkünstler von C. W. Kühnau. Leipzig 1810. — Lehrbuch zum Unterrichte der Blinden, von J. W. Klein. Wien 1812. — Geschichte meines Lebens, von L. von Baczko (blind) drei Bände. Königsberg 1824. — Daniel, allgemeine Taubstummen- und Blindenbildung, besonders in Familien und Volksschulen. 2 Thl. Stuttgart 1825. — Nachricht von dem k. k. Blindeninstitut und von der Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt für erwachsene Blinde in Wien, von W. Klein, 1830. — Jäger, über die Behandlung, welche blinden und taubstummen Kindern in der Familie zu Theil werden sollte. Stuttgart 1831. — Kann man den Blinden das, was sie jetzt in besondern Anstalten lernen, nicht ebenso gut in öffentlichen Volksschulen lehren u. s. w. Aus der allgemeinen Schulzeitung 1835. N. 70, 71, 72. — Nachr. von der

Verfaſſung des Blindeninſtituts in Peſth, und Abhandlung über die Nothwendigkeit einer Blindenerziehungsanſtalt ꝛc. von A. J. Dolezálek. Peſth 1836. — Essai sur l'état physique, moral et intellectuel des aveugles etc. par P. A. Dufaur. Paris 1837. — Des aveugles et de leur éducation, ouvrage couronné par la Société de la morale chrétienne par Madame Eugénie Nieboquet etc. Paris 1837. — Beide vorangehende Schriften deutſch von J. G. Knie (blind), Oberlehrer der Blindenanſtalt in Breslau. Berlin 1839. — Geſchichte des Blindenunterrichts und der Blindenanſtalten von J. W. Klein. Wien 1837. — Knie's pädagogiſche Reiſe durch Deutſchland 1837. Stuttgart. — Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder, von J. G. Knie, Oberlehrer ꝛc. Berlin 1839. — Anſicht über die Erziehung der Zöglinge einer Blindenanſtalt, über die Verſorgungsanſtalten für Blinde ꝛc. von A. J. Dolezálek. Peſth 1840. — Ueber die Nothwendigkeit einer zweckmäßigen Einrichtung und Verwaltung von Blinden-Unterricht-Erziehungsinſtituten und von Beſchäftigungs- und Verſorgungsanſtalten für erwachſene Blinde ꝛc., vom Profeſſor W. Lachmann. 1843. — Annales de l'éducation des Sourds-Muets et des Aveugles, publiées par M. Ed. Morel. 1844. 6 Jahrgänge. — J. G. Hientzſch, über die Erziehung und den Unterricht der Blinden. 1851. — J. G. Hientzſch, Jahresſchrift über das Blindenweſen. Berlin 1854. — Organ der Taubſtummen- und Blindenanſtalten in Deutſchland ꝛc. Herausg. von Matthias. Friedberg. Jährlich 1 fl. 45 kr. — Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung blinder Kinder im Kreiſe ihrer Familien v. Dr. K. A. Georgi. Dresden 1857. — Abbildungen des menſchlichen Auges v. S. Th. Sömmering. Frankfurt 1801. — Georgi, K. A., Geſchichte der Blindenanſtalt zu Dresden. Dresden 1836. — Das menſchliche Auge, ſeine Pflege, Krankheit und Heilung. Im Manuſcript, mit Beiträgen von Beer und Jäger in Wien und Dr. Kuhl in Leipzig. — L'instituteur des aveugles. Journal mensuel par J. Guadet, Chef de l'Enseignement à l'Institution impériale des jeunes aveugles de Paris. — L'institut des jeunes aveugles de Paris. Son histoire et ses procédés d'enseignement, par J. Guadet. Paris 1850. **Wagner.**

Blochmann, Karl Juſtus, der Schüler Peſtalozzi's, der Gründer und langjährige Leiter der unter dem Namen der „Blochmann'ſchen Anſtalt" weit und breit bekannt gewordenen Lehr- und Erziehungsanſtalt zu Dresden, einer der begabteſten und verdienteſten neueren Pädagogen, wurde zu Reichſtädt bei Dippoldiswalde im Königreich Sachſen am 19. Februar 1786 geboren. Sein Vater war daſelbſt Pfarrer, hatte aber ein ſo geringes Einkommen, daß die zahlreiche Familie nur bei möglichſter Einſchränkung beſtehen konnte; dazu kam des Vaters Freude am Wohlthun, der keine Schwierigkeit und kein Opfer ſcheute, wenn es galt, dem Aermeren beizuſtehen. Noch ehe die Kinder herangewachſen waren, ſtarb der Vater, der ſie bis dahin ſelbſt unterrichtet hatte. So kam es, daß Blochmann 1799 nach Bautzen geſchickt wurde, wo er bis zum Jahr 1805 Schüler des Gymnaſiums war. Um Theologie und Pädagogik zu ſtudiren, bezog er darauf die Univerſität Leipzig, wo er während ſeines vierjährigen Aufenthaltes ſich auch praktiſch zum Lehrer auszubilden ſuchte. Das Jahr 1809 führte ihn in die Schweiz nach Ifferten im Kanton Bern, wo Peſtalozzi's bekannte Anſtalt blühte. Hier war es, wo Blochmanns pädagogiſche Natur zum vollen Bewußtſein ihres Berufes kam, und wo ſein praktiſcher Sinn reiche Anregung erhielt. Zugleich wirkte die herrliche Natur des Schweizerlandes mit allem Nachdruck auf ſeine empfängliche Seele und gab ſeiner Neigung für die Naturwiſſenſchaft, insbeſondere für die Pflanzenkunde, Nahrung und Förderung. Hier ſchloß er Freundſchaftsbündniſſe mit Gleichſtrebenden, von denen namentlich der hochverdiente Karl von Raumer und der gleichtreffliche Schacht ihm treu verbunden blieben. Nachdem er 8 Jahre lang Lehrer und Erzieher bei Peſtalozzi geweſen war, kehrte er über Italien nach Deutſchland zurück und ward 1819 Vicedirector der Friedrich-Auguſtſchule in Dresden. In dieſer Stellung verheirathete er ſich mit Ottilie Schnorr von Carolsfeld, der Tochter des Leipziger Akademiedirectors Veit Hans

Schnorr von Carolsfeld, der Schweſter des bekannteren Directors der Dresdener Gallerie Julius Schnorr von Carolsfeld. In glücklicher Ehe war er mit der trefflichen Frau, der glaubenstreuen und thatkräftigen Gefährtin in Freud und Leid, 35 Jahre vereinigt. Die Begeiſterung für das Erziehungswerk, der Wunſch, ſeine pädagogiſchen Grundſätze und Erfahrungen ſelbſtändig zur Anwendung zu bringen, beſtimmte ihn, 1824 eine eigne Lehr- und Erziehungsanſtalt zu gründen. In dieſer Abſicht ward er durch den damaligen ſächſiſchen Kabinetsminiſter Grafen v. Einſiedel und durch die Gnade des Königs Friedrich Auguſt kräftig unterſtützt. Dabei war der Wunſch nicht unwirkſam, der herrſchenden rationaliſtiſchen Richtung, die ganz beſonders in Sachſen ſich feſtgeſetzt hatte, nachdrücklich entgegenzuwirken. Das religiöſe Moment der Erziehung aber war es, das Blochmann entſchieden und aus innerſter Ueberzeugung betonte. Hierin gieng er über die Principien ſeines Meiſters hinaus, der, wie bekannt, eine poſitiv chriſtliche Richtung nicht verfolgte. So eröffnete denn Blochmann im Oct. 1824 ſeine Erziehungsanſtalt zu Dresden in dem zu dieſem Behufe erworbenen Hauſe mit anſtoßendem geräumigen Garten auf der großen Planiſchen Gaſſe, in dem ſie noch heute beſteht. Im Jahre 1828 trat das Vitzthum'ſche Familiengymnaſium, auf einer im Jahre 1638 gemachten Stiftung beruhend, ins Leben und wurde mit der Blochmann'ſchen Anſtalt ſo vereinigt, daß dieſe die Rechte eines Gymnaſiums erhielt und ſomit ihre Schüler unmittelbar auf die Univerſität entlaſſen durfte. Als Director dieſer vereinigten Anſtalten hat Blochmann bis zum 1. October 1851 gewirkt und ſeiner Anſtalt einen weit über Sachſens, ja über Deutſchlands Grenzen hinausreichenden Namen erworben. Auch entgiengen ihm nicht wohlverdiente Auszeichnungen, indem er von dem Großherzog von Mecklenburg-Schwerin zum Geh.-Schulrath ernannt, ſowie mit dem preuß. rothen Adler-, dem S. Erneſt. Haus-, dem königl. ſächſ. Civilverdienſterden geſchmückt wurde. In dem zuletzt genannten Jahre übergab er die Leitung ſeiner Anſtalt ſeinem älteſten Schwiegerſohne und vieljährigen Mitarbeiter, dem Dr. Bezzenberger, der zugleich von der Staatsregierung und Vitzthum'ſchen Adminiſtration zum Director des Vitzthum'ſchen Gymnaſiums ernannt wurde. Noch zog er ſich nicht ganz in die wohlverdiente Ruhe zurück, ſondern behielt den Religionsunterricht der obern Claſſen und leitete einen Theil der Erbauungsſtunden, mit denen die Anſtalt ihre Arbeitswoche zu beginnen und zu ſchließen pflegt. Nachdem er im Mai 1855 die Hochzeit ſeiner jüngſten, vierten Tochter gefeiert, trat er mit ſeiner Gattin eine Reiſe nach Genf an, wo ſein dritter Schwiegerſohn, Dr Haccius, 1853 eine Erziehungsanſtalt gegründet hatte. Dort ſich an dem glücklich gediehenen Unternehmen herzlich erfreuend, noch einmal wiederkehrend in die ihm liebgewordene Alpenwelt, an demſelben Tage, da ihn die Kunde von der Geburt eines Enkels beglücken ſollte, am 31. Mai wurde er in Genf durch einen Blutſchlag plötzlich und ſanft aus dieſem Leben abgerufen. Dort, fern von der Heimat und von der Stätte ſeines vieljährigen Wirkens, hat er die letzte Ruheſtätte gefunden, die ein einfachſinniger Denkſtein den Beſuchern des Friedhofes zeigt. Aber das beſte Denkmal hat er ſich ſelbſt geſetzt in ſeiner Erziehungsanſtalt. Wer ihn, in den Jahren ſeiner Kraft, da wirken ſah, der wird einräumen, daß an pädagogiſcher Begabung, daß insbeſondere an Liebe zu den ihm anvertrauten Knaben und Jünglingen ihm wenige Erzieher gleich kommen werden. Wie viele tüchtige Männer ſind aus ſeiner Anſtalt hervorgegangen, wie viele denken an die dort verlebten Jahre in treuer Dankbarkeit zurück! Ja ſelbſt manchen deutſchen Fürſtenſohn ſah ſie in ihren Mauern; von ihnen iſt insbeſondere der Großherzog von Mecklenburg-Schwerin der Anſtalt und ihrem Gründer ein treuer Freund geblieben. Die Blochmann'ſche (jetzt Bezzenberger'ſche) Anſtalt verfolgt, dem Willen des Erblaſſers Grafen v. Vitzthum gemäß, eine doppelte Richtung, eine gymnaſiale und eine reale, indem ſich an die 2 Progymnaſialclaſſen 4 Gymnaſial- und 3 Realclaſſen anſetzen (ſämmtliche Claſſen mit 1½jährigem Curſus, ſo daß die Zeit vom 9—18. Jahre, resp. 9—16½. Jahre in Anſpruch genommen wird). Sie ſucht als Erziehungsanſtalt

zugleich das Elternhaus zu ersetzen, erhob sich aber durch das ihr verliehene Recht zur Abhaltung von Maturitätsprüfungen und durch die überaus glückliche Persönlichkeit des Begründers über die vielen, allerwärts bestehenden Privaterziehungsanstalten.

Blochmann war ein Schüler Pestalozzi's, aber er gehörte zu denjenigen Mitarbeitern des verdienten Schweizer Pädagogen, welche sich in ihrer Ueberzeugung und Wirksamkeit entschiedener auf ein positives Christenthum, auf Glauben und Bekenntnis stellten. Auf Erweckung religiösen Sinnes und Lebens war sein Hauptaugenmerk gerichtet, wobei er jedoch aller ungesunden Frömmelei und lieblosen Exclusivität entschieden abhold blieb. Den Religionsunterricht ertheilte er eine lange Reihe von Jahren allein, wie er auch die Confirmanden seiner Anstalt selbst längere Zeit besonders vorzubereiten und morgens die Schüler bei dem gemeinschaftlichen Morgengebet häufig und oft mit großer Wirkung anzusprechen pflegte. Zu den Eigenthümlichkeiten der Anstalt gehörte die sorgsame Pflege, welche der physischen Entwicklung der Jugend zu Theil wurde, und zwar nicht in verzärtelnder, sondern in stärkender, Kraft weckender, abhärtender Weise. Ebenso war eine angemessene Rücksichtsnahme auf die Realien in den Gymnasialclassen in der Blochmann'schen Anstalt weit eher zu finden, als diese Modification des alten Gymnasialunterrichts sich sonst Eingang verschaffte (wenigstens in Sachsen). Selbstverständlich blieben auch hier die Mängel des Anstaltswesens, die unvermeidlichen, nicht aus: zudem beeinträchtigte bisweilen eine zu aristokratische Färbung die Solidität der wissenschaftlichen Leistungen, wie denn auch die exceptionelle Stellung im sächsischen Schulwesen nicht immer hinreichenden Schutz gegen innere Schwankungen bot, obschon gerade Blochmann die Eigenthümlichkeit jener Stellung taktvoll zu benutzen verstand. Alles das schmälert Blochmann's große Verdienste nicht, noch den großen Segen, den sein Haus gebracht, und den es bei weisem und taktvollem Fortbauen auf dem gegebenen Grunde noch lange bringen kann.

Blochmann war — um zum Schlusse es kurz zusammenzufassen — ein pädagogisches Talent von hervorragender Bedeutung: aber seine Natur wies ihn nicht auf das System, sondern in die Praxis, in das Leben; der Ueberschätzung theoretischer Weisheit gegenüber, wozu auch unsere Zeit noch geneigt ist, war er ein leuchtendes Beispiel von dem entscheidenden Werth der Persönlichkeit bei dem Erzieher. Was daher auch zu Gunsten seiner bekanntern Schrift über Pestalozzi (1846) und mancher seiner Schulreden zu sagen ist, seine wirksamsten Worte, gewiß manchem seiner Schüler und Mitarbeiter noch heute unvergeßlich, brachte der Augenblick, brachte das wechselvolle Leben seines Hauses hervor. Das gilt auch von ihm als Lehrer: je unmittelbarer er aus dem Leben griff und sich an dasselbe anschloß, je weniger es ihm auf strengere wissenschaftliche Methode ankam, desto erfolgreicher war der Unterricht. Allen aber gegenüber, Lehrern wie Schülern, zeigte er einen für den Lehrer, Erzieher, Dirigenten gar köstlichen Schatz, den Reichthum an Liebe, den er besaß. Das war seine Hauptstärke, das war das Band, mit dem er alle Glieder seines Hauses zu umfassen und zu einem Ganzen zu vereinigen wußte, das war die Eigenschaft, welche ihm das Gedächtnis Aller, die mit ihm lebten und wirkten, lebendig erhalten wird.

Dr. F. Baldamus.

Blödigkeit, Befangenheit, Schüchternheit. Wir haben den Begriff der Blödigkeit schon berührt im Artikel „Aengstlichkeit," wo auf die aus dem Mangel an Selbstvertrauen entspringende Furchtsamkeit in geselligen Verhältnissen hingewiesen wurde. Beides ist dem Begriff wesentlich: der Knabe, das Mädchen erscheint blöde nur vor andern, in der Gesellschaft, und ist von der Furcht beherrscht, von der Furcht nämlich, etwas ungeschicktes zu thun oder (wie Kant Anthropologie §. 76 den Begriff bestimmt) „andern nicht vortheilhaft in die Augen zu fallen." Es gehört aber noch ein weiteres Merkmal dazu. Wir verstehen unter Blödigkeit im allgemeinen die auf organischer Schwäche beruhende Mattigkeit der Vorstellungen, welche das Selbstbewußtsein unterdrückt. Da vorzugsweise der Gesichtssinn es ist, welcher „anschaut," die Vor-

ſtellungen der objectiven Welt vermittelt, ſo ſprechen wir auch von blöden Augen und blödem Geſicht, vom eigentlichen „Blödſinn" aber dann, wenn die Geiſtesſchwäche als Krankheit des ganzen Seelenorganismus erſcheint. Unter den bekannten Phänomenen des Blödſinns ſind mehrere auch der Blödigkeit eigen, nämlich: ſchlaffe Haltung des Körpers, ſchleppender, ſchwerfälliger Gang, der ſtiere Blick, die ſtockende Sprache und die Menſchenſcheu, nur daß bei der Blödigkeit keine organiſchen Fehler des Gehirns und Nervenſyſtems, keine angeborene Schwäche der Seelenkraft, ſondern nur die momentane Herabſtimmung des Selbſtbewußtſeins der Grund jener Phänomene iſt. Zum freien Selbſtbewußtſein gehört gleicherweis die ungeſtörte Anſchauung der gegenſtändlichen Welt und die des eigenen Ich in ihrer Wechſelwirkung. Wird das Subject durch ein Object ſo afficirt, daß der Eindruck die Anſchauung des Selbſt hindert, dieſes gleichſam gefangen nimmt, ſo tritt jener niedere Grad der Blödigkeit ein, den wir „Befangenheit" nennen. Das Gemüth iſt von dem mächtigen Eindrucke ſo hingenommen, daß es nicht mehr in der gewohnten Freiheit agirt und zu der anſchauenden Thätigkeit der Seele eine gewiſſe Aengſtlichkeit geſellt. Nimmt letztere ſo zu, daß auch die Anſchauung der gegenſtändlichen Welt ſich trübt, und das Subject weder mit dieſer noch mit ſich ſelbſt etwas anzufangen weiß, ſo wird die Befangenheit zur Blödigkeit. Der junge Menſch, wenn er in eine ungewohnte Umgebung kommt, ſei es in Geſellſchaft oder bei feierlichen Geiegenheiten, wo die Eindrücke zu mächtig ſein Vorſtellungsvermögen ergreifen, fühlt plötzlich ſeine Unbehoifenheit und Schwäche dieſen Eindrücken gegenüber; er hat noch nicht gelernt, ſich ſchnell zu orientiren, ſeine Innenwelt iſt noch zu weich, um mit ſcharfen Ecken und Kanten ſich der Außenwelt entgegenzuſtellen und es gewinnt den Anſchein, als hätte dieſe jene völlig in ihrer Form zertrümmert. Der Geiehrte, welcher Jahr aus Jahr ein nur die vier Wände ſeines Studirzimmers geſehen und mit ſeinen Ideen ſich eingelebt hat, erſcheint, plötzlich zur Vorſtellung bei Hofe berufen, auch wohi wie ein blödes Kind; ja es kann dem tapferſten Kriegsmann begegnen, daß wenn er plötzlich auf dem ſchlüpfrigen Parquetboden der Dipiomatie marſchiren ſoll, ſein ganzes bisheriges Seibſtbewußtſein ſich trübt, es ihm ganz öde und blöde zu Muthe wird, ſo daß er nicht mehr zu ſehen und zu hören vermeint, und auch er ſich benimmt wie ein blödes Kind.

Die Blödigkeit iſt eine offenbare Schwäche, weiche die Erziehung ebenſo wie die Furchtſamkeit und Aengſtlichkeit zu bekämpfen hat; denn das Leben fragt nicht nach harmoniſchen Reihen und Uebergängen in den Eindrücken, ſondern bringt ſolche oft in ſehr ſcharfen unerquicklichen Contraſten. Es kommt alſo auch hier darauf an, das Selbſtbewußtſein des Kindes in der rechten Weiſe zu wecken und zu ſtärken, daß es in den verſchiedenſten Lebensverhältniſſen ſich bewährt. Dies ſcheint auf den erſten Blick ſehr leicht, da bekanntlich die Befangenheit und Blödigkeit durch Gewöhnung an Geſellſchaft und feine Sitte, durch mannigfaltige Berührung mit dem Leben gar bald ſchwindet, und namentlich unſere Zeit mit beſonderer Virtuoſität die Aufgabe zu löſen ſcheint, die liebe Jugend ſicher zu ſtellen, daß ſie wie Erwachſene auftreten und durch nichts mehr außer Faſſung gebracht werden mag. Die Kinder werden ja gewöhnt, nicht bloß die Dinge und Perſonen anzuſchauen, ſondern ſie auch gleich zu beurtheilen, ſich kritiſch gegen die Außenweit zu verhalten. Das Knäblein erſcheint in Mantel und Ueberſchuhen, das Mägdlein in Mantille und Spitzenhut, ganz wie die Alten; an frühzeitigem Tanzunterricht, an Kinderbällen und Theezirkein fehlt es auch nicht. Dazu ſpricht die Mutter recht oft zur Tochter: So wirſt du gefallen — ſo dich ganz anders ausnehmen, als jene altmodiſche linkiſche Geſpielin! So ſcheint das Seibſtbewußtſein recht wirkſam geweckt zu werden, indem das Subject möglichſt früh auf ſich zu reflectiren und auf den Eindruck, den es auf die Objecte macht, zu achten angehalten wird.

Aber dieſes Selbſtbewußtſein iſt Unnatur, keine Bildung, ſondern Verbildung. Die Jugend ſoll im fröhlichen friſchen Anſchauen der gegenſtändlichen Welt ihr Selbſtbewußtſein entwickeln, nicht durch Reflexion auf das eigene ſelbſtiſche Ich, deſſen

Egoismus gekitzelt wird und neue Nahrung erhält durch die Reflexion auf das fremde Ich; durch Gewöhnung an gute Sitte im elterlichen Hause, an anständiges Benehmen und gute Körperhaltung, auch wenn kein Fremder zugegen ist (vgl. den Art. Anstand), durch gymnastische Uebungen, die zugleich auf anständige Haltung des Körpers berechnet sind, noch mehr durch Gewöhnung an eine reinliche zusammenhängende Sprache im gewöhnlichen Verkehr: — durch diese und ähnliche Mittel soll der junge Mensch lernen, seine Glieder und seine Sprache in seine Gewalt zu bekommen. Aber man halte alles pedantische Zustutzen, alles auf den Effect bedachte gezierte Wesen fern; man lasse tanzen nicht um des Tanzens willen, und declamiren nicht des Schauspiels wegen. Der Knabe, welcher aus dem lärmenden tobenden Kreise seiner Spielgenossen plötzlich zu der im elterlichen Hause versammelten Gesellschaft, in welcher manche vornehme und unbekannte Person befindlich, hereingerufen wird, soll nicht wie verwandelt, mit schlotternden Knieen, starrem Blick und gelähmter Zunge erscheinen, er soll aber auch nicht regelrechte Bücklinge wie ein Tanzmeister machen und einstudirte Phrasen hersagen, und es wäre schlimm, wenn er sich im Salon mit derselben Leichtigkeit und Sicherheit bewegte wie auf dem Spielplatz.

Das andere Extrem ist, wenn manche Eltern gar nichts davon halten, daß ihre Kinder in Gesellschaft der Erwachsenen sich beherrschen und Rücksichten der Sitte und des Anstandes üben lernen. Sie übersehen, daß es von großer sittlicher Bedeutung ist, wenn der junge Mensch eine Zeit lang den Erwachsenen gegenüber seine Kleinheit und Unwichtigkeit fühlen, auf die gewohnte Spielstunde resigniren und sich auch meinetwegen langweilen lernt, und doch dabei die gute äußere Haltung bewahrt und bereit ist zu antworten, wenn er gefragt wird. Sie lassen auch wohl die Mädchen mit den Knaben „sich austoben," wollen der Jugend keinen Zwang anthun, alles schüchterne Wesen ist ihnen verhaßt. Muß ein solches Naturkind etwa in die Gesellschaft Erwachsener, so ist dann sein Selbstgefühl so geweckt, daß es nach keiner Regel des Anstandes fragt und gerade so thut, als wäre es unter seines Gleichen. An die Stelle der Blödigkeit ist dann Keckheit und Dreistigkeit getreten.

Beide, die Freunde der Etikette und der rohen Natur, mögen daher nicht vergessen, daß die von ihnen gehaßte und verfolgte Blödigkeit oft bloße Schüchternheit ist, welche dem kindlichen Gemüthe nicht allein natürlich, sondern auch nothwendig ist, wenn die Tugend der Demuth und Bescheidenheit nicht fehlen soll. Jene Schwäche, um nicht auszuarten, bedarf meist nur kleiner Nachhülfe, sollte aber nicht, wie so oft geschieht, theils mit Spott und Hohn bekämpft, theils mit künstlicher Dressur vernichtet werden. Jene Schüchternheit, welche eins ist mit der sittlichen Scheu, die sich schämt und scheuet, das eigene Selbst dem fremden Blick und der fremden Berührung Preis zu geben, soll mit zarter Hand zur wahren aufrichtigen Demüthigkeit und Bescheidenheit übergeleitet werden, und rauhe Hände mögen sich hüten, jener zarten Blume den Duft und Schmelz zu rauben, indem sie nach ihrer Meinung sie ziehen und entwickeln wollen. Nur zu leicht erscheint dann als Frucht jener Egoismus, der nichts mehr bewundert, fürchtet, auf sich einwirken läßt, der da meint, die ganze Welt stehe zu seinem Dienst, und der auf einer Seite die Blasirtheit, auf der andern Seite die Frechheit zu Gefährten hat.

Treffende Bemerkungen über die Berechtigung der Schüchternheit finden sich in den „Reden und Aufsätzen" von Dr L. Döderlein (Erlangen 1843). In R. XV („über die Gefahren der Verbildung") heißt es u. a.: „Die allgemeinste Eigenschaft der Jugend ist die geistige Unreife, dem Mannesalter gegenüber. Weit entfernt, dem Jugendalter zum Vorwurf zu gereichen, ist sie sein Schmuck. Das Werden hat seine Zeit und das Sein hat seine Zeit, und das eine ist so schön anzusehen als das andere. Aber wie diese Unreife natürlich ist, ebenso natürlich soll auch das lebendige Bewußtsein dieser Unreife sein; das ist die Bescheidenheit. Zwischen ihr und der Schüchternheit ist eine kaum bemerkbare Grenze. Und doch giebt es so viele Erwachsene, die der jugendlichen Schüchternheit gram sind, und sie sogar gern gegen ein keckes Benehmen austauschen

möchten. Was mich betrifft, ich achte die Eigenthümlichkeiten auch am Knabenalter; die natürliche Unbefangenheit, welche an Keckheit grenzt, erscheint mir, so lange sie sich von der Unverschämtheit und Frechheit fern genug hält, nicht minder liebenswürdig als jene Schüchternheit. Aber zwei Betrachtungen würden mich, wenn ich einmal durchaus wählen sollte, mehr für die Schüchternheit stimmen; die erste ist, weil die Schüchternheit sich häufiger mit einem tiefen Gemüth, der beneidenswerthen Mitgabe der Natur, verbunden findet, als jene unschuldige Keckheit, die mehr vom scharfen Verstand zeugt; die zweite, weil der Schüchterne mit der leichtesten Mühe sich Keckheit erwirbt, dagegen der Rückweg von der Keckheit zur Schüchternheit für immer abgeschnitten bleibt; denn ist der Kecke bis zur Frechheit vorgeschritten und trifft ihn zu seinem Heil und seiner Strafe eine vernichtende Demüthigung, so wird ihn diese nur zur Blödigkeit und Furcht führen, aber nimmermehr zurück zur Schüchternheit." „Dem Schüchternen seine Schüchternheit zum Vorwurf machen und sie mit unsanfter Hand heilen, und die Keckheit als eine ungewöhnliche Altersreife loben und bis an die Grenze der Unverschämtheit großziehen — beides würde zur Verbildung führen." *)

Daß die Schüchternheit weit mehr auf Seiten der sittlichen Scheu und Scham als der Furcht vor Uebeln zu stellen sei, hat Curtman im Lehrb. der Erz. u. d. Unterr. (6. Aufl.) I. § 95 (Ausbildung der sittlichen Gefühle) mit gutem Takt hervorgehoben. Den Unterschied der männlichen und weiblichen „Blödigkeit" berührt Jean Paul im 3. Theil seiner „unsichtbaren Loge": „Die männliche Blödigkeit liegt bloß in der Erziehung und in den Verhältnissen, die weibliche tief in der Natur. — Der Mann hat innerlichen Muth und bloß oft äußere Unbehülflichkeit; die Frau hat diese nicht und ist dennoch scheu — jener drückt seine Ehrfurcht durch Hinzutreten, diese durch Zurückweichen aus." **A. W. Grube.**

Blödsinnige, Anstalten für Blödsinnige, s. Cretinenanstalten.

Bonne. Dieses Wort wird im Deutschen und in andern Sprachen als Fremdwort aus dem Französischen gebraucht, um eine Erzieherin kleiner Kinder, bis zum 6. Lebensjahre etwa, zu bezeichnen, welche in Häusern, wo später eine Gouvernante oder ein Hofmeister eintritt, diesen vorangeht und vorarbeitet. Da man mit der Pflege und Aufsicht der noch ganz jugendlichen Kleinen sogleich eine Gewöhnung zum Sprechen einer fremden Sprache verbinden wollte, so wählte man früher häufig dazu Französinnen; daher der Name, welcher in seiner Heimat einfach ein Kindermädchen, eine Kinderwärterin bezeichnet. — Die Stellung der Bonne ist damit hinlänglich gegeben. Die Gouvernante läßt sich wohl auch institutrice nennen, aber nie Bonne; das wäre weniger, als ihr gebührt. Die Bonne aber macht keinerlei Ansprüche auf Gelehrsamkeit, und hat keine Prüfung bestanden; Dinte befleckt weder ihre Finger noch ihre Schürze. Sie hat eine andere Bedeutung im Erziehungsgeschäft, und ist fast zu bescheiden und zu schüchtern, um einen besondern Artikel in der Encyklopädie einzunehmen. — Auch ihre Aufgabe ist eine bescheidene: sie braucht nichts zu geben, als was sie von Hause aus hat. Der Gouvernante wird es nicht so gut; der Bonne aber fehlt der Segen nicht, welcher allen verheißen ist, die im Kleinen treu sind. Da sie für die kleinen Herzen, welche der Welt sich eben öffnen, vielfach die Stelle der Mutter vertritt, so ist sie in der Regel zärtlich geliebt, und bleibt in zärtlichem Andenken. „Ma bonne amie" heißt sie noch in spätern Jahren. Am besten scheint sie zu wirken, wenn sie selbst etwas

*) Vgl. auch, was Waitz (Pädagogik § 12) hierüber sagt: „Geringe Gefahr hat im allgemeinen die Schüchternheit des geselligen Benehmens, die sich nicht hervorwagt in Worten und Handlungen, denn sie stammt meistentheils aus dem Bewußtsein der Unsicherheit des Urtheils über die eigene Kraft und des noch mangelhaften Verständnisses der geselligen Verhältnisse. Dieses Gefühl ist bei der Jugend ein vollkommen richtiges und bedarf deshalb nur einer Gegenwirkung, wo es übermächtig bis zur Bangigkeit und Muthlosigkeit sich steigert. Es verliert sich in der Regel von selbst, wenn die sittliche Kraft, die Fähigkeit sie richtig zu beurtheilen und mit beiden die Einsicht in die Lebensaufgabe und die späteren Lebensverhältnisse wächst." D. Red.

vom Kinde an ſich hat, ohne kindiſch zu ſein. Darum ſind auch die rechten Bonnen in der Regel unmittelbar freundliche, wohlthuende, harmloſe Erſcheinungen. Wie die Kinder ſollen wir ja werden, nach des Herrn und Meiſters Ausſpruche. Sie walten, wehren und lehren wie ältere Geſchwiſter, wie eine liebe Tante; und Vorbilder für ſie ſind in wohlbeſtellten Familien eben ſolche Familienglieder, die aber natürlich den Namen Bonne nicht führen. Eine ſolche ausländiſche Dienerin, jugendlich oder älter, hängt damit oft inniger mit dem Hauſe zuſammen, als ſelbſt die Lehrerin. Der Gouvernante liegt die Gefahr näher, in einen herben, unmütterlichen Ton zu verfallen und ſogar in unweibliche Bahnen ſich zu verirren. Die Bonne aber hat auch für das Leibliche eine nähere Sorge; ſie kleidet die Kleinen an und aus, ſie ſpielt mit ihnen und plaudert und erzählt; ſpielend lernen die kleinen Anfänger bei ihr die Ausſprache einer fremden Zunge ſo vollkommen, wie wenn es ihre Mutterſprache wäre. Da neben der Bonne natürlich auch Einheimiſche mit den Kindern verkehren (in einigen Ländern ex officio die Amme, welche im Hauſe bleibt), ſo wird dem Liebling auch die Landesſprache, die Volksſprache beigebracht. Daß dadurch hie und da für den Anfang eine ſeltſame Sprachmengerei entſteht, zunächſt in Beziehung auf die Vocabeln, iſt nicht zu läugnen. Zu einem ſolchen kaum zweijährigen Sprachgelehrten ſagte zum Beiſpiel die Bonne: Comment vous êtes-vous comporté, Monsieur? Die Antwort war: Koko mil, mais Sascha näs! Nur philologiſcher Scharfſinn und Conjecturalkritik konnte hier entziffern, daß dies heißt: Koko (ich Nikolas) lieb (milüi in den ſlaviſchen Sprachen), aber Saſcha unartig (engl. nasty). „Lieb" kann nur der Deutſche und der Slave ſagen, die Franzoſen und die Engländer haben kein ſo liebes Wort. Das muß das Kind gefühlt haben und wählte inſtinctartig den beſten Ausdruck, den es hatte. Die Erfahrung ſtreitet übrigens keineswegs dagegen, daß auf ſolche Weiſe die Kinder ſpäter zwei, ja mehr Sprachen ſehr gut, in reinen Gallicismen, Angiicismen, Polonicismen u. ſ. f. ſprechen. Welch körniges, ächtes Franzöſiſch ſchrieb Montaigne, der in zarter Jugend latein und franzöſiſch zugleich lernte. Eine Erörterung dieſer intereſſanten Frage wird man aber wohl nicht unter dem Artikel „Bonne" ſuchen: daher laſſen wir ſie hier auf ſich beruhen.

Mit der pädagogiſchen Literatur vertrautere Männer als der Verfaſſer dieſer Skizze haben ſich vergeblich nach einem Werke umgeſehen, in welchem über die Bonne geſprochen wäre; es geht ihr alſo wie den Beſten ihres Geſchlechts: man hört und lieſt wenig von ihr. Verfaſſer iſt daher nicht im Stande, auch nur ein einziges Citat zu geben. Dr. **Veeſenmeyer.**

Bosheit. Die Frage, ob aus Bosheit oder aus Schwachheit, Leichtſinn, Unwiſſenheit geſündigt worden, muß nicht ſelten vor dem Forum der Schule entſchieden werden. Freilich das Wort wird nicht immer in ſeiner ſtrengeren Bedeutung gebraucht. Schalkhaftigkeiten, wie wenn Joh. Jak. Moſer in der Schule auf die Frage des Lehrers: wer war der Vater der Kinder Zebedäi? dem Gefragten die Antwort einblies: Theodor Beza — können nur inſofern Bosheit genannt werden, als der Einblaſende hier an der Verlegenheit des Betrogenen ſich weiden mochte, ſind es aber im Grunde doch nicht, da ſie mit der größten Gutmüthigkeit zuſammen beſtehen können. Bei mancher ſogenannten Bosheit ſind wohl auch die Tölpeljahre mit in Rechnung zu nehmen, wo nach Flattichs Ausdruck „der Herr und der Bub mit einander ſtreiten, und nicht alles ſo bös gemeint iſt, als es ausſieht. Man hüte ſich wohl, jede Kinderei für Bosheit zu nehmen. Es iſt die Frage, ob einer ohne Kinderei in der Jugend ſpäter ein Mann werden kann." (Leben und Schriften des M. Joh. Fr. Flattich v. Ledderhoſe. 1856.) Genaue Kenntnis der Individualität des Zöglings und ſorgfältige Berückſichtigung der näheren Umſtände des Vergehens ſind daher unerläßlich. Duo cum faciunt idem, non est idem. — Aber Bosheit begreift in ſich die mehr oder weniger bewußte, mit Luſt und innerer Befriedigung gehegte Abſicht, Böſes zu thun und iſt eine aus böſer, ſchadenfroher Geſinnung hervorgehende Handlung oder die Geſinnung ſelbſt. Bei dem innigen Zuſammenhang des geiſtigen und leiblichen Lebens iſt es nicht zu verwundern, daß

ſie auch im Körperlichen, im Ausdruck des Geſichts u. dgl. vielfältig ihren Ausdruck findet. Unläugbar äußert ſich nun böſe ſchadenfrohe Geſinnung auch ſchon im jugendlichen Alter nicht bloß am muthwilligen Thierquäler und Baumverderber, am ſchadenfrohen Verläumder, am verſchloſſenen Lügner, am Brandſtifter und Mörder, wie ſolche auch unſere Zeit aufzuweiſen hat (über die enorme Zunahme der Zahl jugendlicher Verbrecher ſ. ſtatiſt. Jahrb. f. Württemb. 1854), ſondern auch im ſchadenfrohen Belächeln der Gebrechen und Schwächen, im Wohlgefallen an dem Schmerz anderer, in Neid und Tücke aller Art. Man ſollte freilich dieſe Ausgeſtaltung des Böſen im Kindesalter noch nicht erwarten. Da ſich aber die Thatſachen nicht läugnen laſſen, ſo hat man ſich geholfen entweder wie Gall mit der Annahme von Diebsorganen u. ſ. w. oder wie Esquirol mit verſchiedenen Manien, z. B. Pyromanie, Klephtomanie u. dgl. Damit iſt aber nichts erklärt und die ſittliche Freiheit des Menſchen auf ſehr bedenkliche Weiſe gefährdet. Rouſſeau behauptete, es ſei unmöglich, daß Kinder widerſpenſtig, bös, lügneriſch, habſüchtig werden, wofern man nicht ſelbſt den Samen dieſer Laſter in ihre Herzen ſäe. Wie ſoll aber dann, möchte man fragen, die „an ſich gute Natur“ ſolche Laſter ſich nur anthun laſſen! Sie müßte doch in den Kindern aufs entſchiedenſte dagegen reagiren, aber eben davon iſt nichts zu bemerken. Wir haben demnach die Geneſis der Bosheit da zu ſuchen, wo ſie die Schrift hin verlegt, in dem Herzen des Menſchen ſelbſt (Matth. 15, 29.), und das richtige Verhältnis iſt am treffendſten bezeichnet in jenen Thränen Boerhaves, welche er beim Anblick eines zum Schafott geführten Verbrechers weinte, weil es nur der Barmherzigkeit Gottes zu danken ſei, wenn der ſündige Menſch vor todeswürdigen Verbrechen bewahrt bleibe. Dies ſtellt den Erzieher allein auf den rechten Standpunct inniger Theilnahme und herzlichen Mitleids den Bosheiten ſeiner Zöglinge gegenüber. Zwar der Ausdruck Auguſtins, daß es ſchon im Kinde die Luſt am Böſen, an der Sünde als Sünde ſei, was zum Thun des Verbotenen reize, kann inſofern leicht misverſtanden werden, als es hiebei den Anſchein gewinnt, daß hier auch die letzten Reſte des göttlichen Ebenbildes preisgegeben ſeien. Aber auch die Bosheit iſt doch zuletzt nur Verkehrung des urſprünglich Guten durch Selbſtſucht. Auch in der Bosheit iſt niemals ein unintereſſirtes Wohlgefallen am Böſen, ſondern es liegt immer irgend ein freilich irregehendes Intereſſe der Perſönlichkeit zu Grunde, worauf denn auch allein die Empfänglichkeit des Herzens für die Wirkungen der Gnade beruht. Wenn z. B. Heroſtratus den Tempel der Diana anzündete, nur daß andere von ihm reden ſollen, ſo war falſche Ehrliebe der Grund ſeiner Bosheit. So iſt es bei jungen Leuten vielfältig der Ehrgeiz, was ſie treibt, ſich durch Bosheiten hervorzuthun, weil ſie es durch Kenntniſſe u. dgl. nicht können. Auch beim Thierquäler und Baumverderber läßt ſich ſolches Intereſſe auffinden, ſ. J. Müller Lehre von der Sünde, 1844, I, 141 ff. Darin liegt für den Erzieher ein wichtiger Wink für ſein Verhalten, wo er der Bosheit entgegen zu treten hat. Gelingt es ihm, beim Zögling den Punct in ſeinem perſönlichen Weſen zu treffen, von welchem aus er die verkehrte Richtung genommen hat, ſo wird es ihm nicht ſchwer werden, bald auch die beſſeren Saiten ſeines Herzens anzuſchlagen. Uebrigens erklärt die Hinweiſung auf die Quelle der Bosheit im Herzen des Menſchen noch keine ihrer Erſcheinungen vollſtändig, die heil. Schrift enthüllt uns dabei ein Mitwirken dämoniſcher Einflüſſe Joh. 8, 44. Luc. 22, 3. Apoſtelg. 5, 3. und wir können uns der Anerkennung der Wahrheit von dem „Geheimnis der Bosheit“ in manchen Fällen nicht entziehen, wo ſich die Aufgabe der Erziehung faſt nur auf die der Pflege und Fürbitte beſchränkt ſieht. — Anders verhält es ſich, wenn ein ſpecifiſch boshafter Hang als Familien- oder gar als Nationalfehler auftritt. In letzterer Hinſicht denke man z. B. an das heimtückiſche Weſen geknechteter Völker, der Neugriechen, auch der Negerſklaven. Hier ſo wenig als wenn die Bosheit durch ſchlechte Umgebung angelernt, angewöhnt, anerzogen iſt, darf die Pädagogik ihre Sache verloren geben. Sind es ja doch hier nicht unbeſiegbare Verhältniſſe, mit denen es die Erziehung zu thun hat, ſondern ſolche, welche das Chriſtenthum, in

deſſen Dienſt der Erzieher ſteht, ſchon tauſendfach überwunden hat. Freilich müßen hiebei die allgemein erziehenden Mächte, wie die Kirche, der Staat, Kunſt und Wiſſenſchaft, auch der Dienſt der innern Miſſion zu Hülfe gerufen werden. (Nitzſch., prakt. Theol. III. Bd. 1. Abth.)

Die Stellung des Erziehers gegenüber der Bosheit iſt aber überhaupt eine dreifache. Seine Aufgabe iſt, vorzubeugen, zu ſtrafen und zu beſſern. Zunächſt wird er 1. ſchädlichen Einflüſſen ſo viel möglich begegnen. Der boshafte Hang entzündet ſich da am leichteſten, wo der Aerger von außen geweckt, oder der Zorn gereizt wird. Auch entwickelt ſich die Bosheit durch fortgeſetzte Uebung des Böſen. Wer vor äußeren Verſuchungen, böſen Beiſpielen, ſchlechtem Umgang zu bewahren vermag, hat ſchon viel gewonnen. Indeſſen geht man zu weit, wenn man wie Sokrates in Platons Menon die Jugend in einer Feſtung verwahrt wiſſen will, weit ſorgfältiger ſie verſiegelnd als das Gold, damit niemand ſie verderben könne. Man vergißt, wie die Oeffentlichkeit andererſeits dem Argen gegenüber, das das Licht flieht, eine züchtigende Macht iſt und wie die Ordnung des Schullebens mancher Bosheit von ſelbſt die Spitze abgebrochen hat. — Der vorhandenen Bosheit hat der Erzieher 2. den ganzen Ernſt des ſittlichen Misfallens entgegenzuſetzen und darf ſich bei derſelben nie ſchwach oder gleichgültig zeigen, ſondern muß mit Blicken und Worten, zuletzt auch auf eine für das Fleiſch empfindliche Weiſe ſtrafen. Soll der Bosheit ihr Recht geſchehen, ſo gebührt ihr immer und als ultima ratio ohnedies die Salomoniſche Ruthe, Sprüchw. 22, 15. „In der Ruthe ſtecket, ſagt die württ. Schulordn. v. 1782, ein beſonderer Segen, nur begleite man ſie immer mit Seufzen zu Gott." Freilich darf nichts in moroſer verdammender Weiſe geſchehen. Religiöſer Rigorismus führt allzu leicht zu Gleißnerei, Argliſt und Bosheit. Dagegen laſſe der Erzieher 3. den entarteten Zögling die am eigenen Herzen erfahrene erbarmungsreiche Liebe Chriſti fühlen, wache über ihm mit verdoppelter Treue, ſuche ihm durch erwecklichen Unterricht in der Wahrheit, die ſich als ſolche am Gewiſſen bezeugt und als kräftiger Stahl auch aus dem harten Stein noch einen Lebensfunken herauslockt (Palmer, Päd. II. 311), ſein Eingeſchloſſenſein in die Erlöſungsgnade zu lebendigem Bewußtſein zu bringen, benütze gerne die bibliſche wie die Weltgeſchichte, wohl auch poetiſche Stücke dazu, das ſittliche Urtheil zu ſtärken, Abſcheu gegen mephiſtopheliſche, Begeiſterung für edle Perſönlichkeiten zu wecken und halte ſeine Aufgabe für gründlich nicht gelöst, bis es vom Boshaften heißt: ſiehe, er betet, und bis ein williges Gemüth für die heiligenden Einflüſſe des Geiſtes Gottes augenſcheinlich vorhanden iſt. **Schüz.**

Das Böſe. Die Bedeutung der Frage über das Böſe, ſein Weſen und ſeinen Urſprung für die Pädagogik liegt auf der Hand; denn ſie iſt eine Grundvorausſetzung, durch welche ſowohl das Object als die Methode der Pädagogik verſchieden beſtimmt wird. Je nachdem man die natürliche Beſchaffenheit des Menſchen als Gegenſtandes der Erziehung anſieht, wird auch das Ziel, das man mit der Erziehung erreichen will, verſchieden aufgefaßt und ſeine Erreichung verſchieden angeſtrebt werden. Ja ſelbſt für den Unterricht iſt dieſe Frage wichtiger, als manchen ſcheinen mag, wegen des unläugbaren Einfluſſes, den die Willensrichtung auch auf die Erkenntnis hat und wegen der fatalen Folgen, welche mit dem pädagogiſchen Grundirrthum ſo häufig verbunden ſind, durch die unfehlbare Macht eines vernünftigen Unterrichts den Sieg des Wahren und Guten erzwingen zu können. Eben darum iſt das Urtheil über dieſe Cardinalfrage auch von weſentlicher Bedeutung für die perſönliche Stellung des Lehrers und Erziehers zu ſeiner Aufgabe, ſofern der rechte Muth und die rechte Demuth des Pädagogen davon mit abhängt, wie er das Böſe, mit welchem er es zu thun hat, auffaßt. In der That ſcheidet daher ſchon die Frage: was dünket dich vom Böſen? fundamental die verſchiedenen pädagogiſchen Standpuncte, und ſo muß auch eine Pädagogik, welche auf den evangeliſch-chriſtlichen Standpunct ſich ſtellen will, dieſen durch die Erörterung dieſer Grundfrage um ſo mehr rechtfertigen, als ſie dabei ſchon in Conflict kommt mit den verbreitetſten pädagogiſchen Irrthümern und Vorurtheilen. — Dieſe Frage ſoll aber

im vorliegenden Artikel nur so weit untersucht werden, daß das Wesen des Bösen und sein letzter Ursprung nur im allgemeinen festgestellt wird, während dann der spätere Artikel von der Erbsünde, anknüpfend an das Resultat dieser Untersuchung, die christliche Lehre von der Erbsünde und der wirklichen Sünde positiv auszuführen hat. Wenn nun zuerst vom Wesen des Bösen für sich gesprochen wird, so geschieht dies um einen Maßstab zu gewinnen zur Beurtheilung der Theorieen über den Ursprung des Bösen, obgleich erst mit dem richtigen Begriff vom Ursprung des Bösen auch der Begriff vom Wesen des Bösen sich vollendet und abschließt.

I. Der Begriff des Bösen. Das Böse ist seinem allgemeinsten und unbestimmtesten Begriffe nach etwas, das ist, und doch nicht sein soll, eine Form und Gestalt des Seienden, die nicht sein soll, genauer dem Wesen, der Idee des Seienden widerspricht. Denn das Nichtseinsollen, der Widerspruch am Seienden giebt sich zu erkennen durch den Gegensatz zu dem, was sein soll und es in Wahrheit ist. Was aber das Seiende zu dem macht was es ist, was es „constituirt", ist sein Wesen, und sofern es noch nicht ist, sondern erst werden soll, ist dieses Wesen die Idee des Seienden. Das Seiende und Werdende ist aber genauer betrachtet in seiner Lebensbewegung gebunden an seine Idee, wird dadurch bestimmt und beherrscht; insofern ist diese Idee ein Gesetz, eine Norm, eine Regel. Das Böse wäre also demnach das Gesetzwidrige, Regelwidrige, Abnorme. Da durch das Hervortreten und Dazwischenkommen eines solchen Regelwidrigen, Abnormen, das mit dem Wesen und der Idee des Seienden streitet, die normale Lebensthätigkeit und Lebensentwicklung des Seienden gehemmt, gestört, verkehrt wird, so ist das Böse die Hemmung und Störung des Lebens und seiner gesetzwidrigen Entfaltung. Unter diesen Begriff würde nun aber auch noch das Regelwidrige und Störende im Leben der Natur fallen; und dieses nennt man doch nicht ohne weiteres das Böse, sondern findet es nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch nur in der Sphäre des geistigen und selbstbewußten Lebens, näher des Willens, wenngleich die Störungen im Gebiete des geistigen Lebens, des Willens, und im Gebiete der Natur nicht nur mit einander verwandt sind, sondern auch im Zusammenhang mit einander stehen wegen der teleologischen Verknüpfungen von Natur und Geist überhaupt. Die Störungen im Gebiete der Natur nennt man namentlich insofern, als sie mit den Störungen im Gebiete des Willens im Zusammenhang stehen, Uebel; doch sind auch die Störungen im geistigen Gebiete, sofern sie nämlich nur als gewordener Zustand betrachtet werden, ein Uebel. Die Begriffe: Uebel und Böse sind darin eins, daß sie eine Störung und Hemmung des Lebens, und insofern ein Nichtseinsollendes sind, aber das Böse im Unterschied vom Uebel ist genauer das sich selbst störende und hemmende Leben, Uebel im Unterschied vom Bösen das gehemmte und gestörte Leben; dort handelt es sich um eine Willensbewegung, hier um einen gewordenen äußeren oder inneren Zustand; dort um ein Handeln, hier um ein Sein, und näher in Beziehung auf den Menschen um ein Leiden, das ihm wider seinen Willen widerfährt; das Böse kann nach christlicher Grundvoraussetzung nur im Menschen seinen Ursprung haben, das Uebel in letzter Beziehung nur in Gott und zwar eben um des Bösen willen. Das Böse ist die schlechthin nicht sein sollende Störung, das Uebel nur die relativ nicht sein sollende, sofern es als Gegendruck gegen das Böse das wahre Leben behaupten und seine normale Entfaltung herstellen soll. Fast alle Sprachen wenden wegen dieses Zusammenhangs von Böse und Uebel für beides denselben Ausdruck an; gleichwohl ist von größter Wichtigkeit, beide Begriffe in ihrer Verwandtschaft auch wieder genau zu unterscheiden. Denn man kann geradezu sagen: alle falsche Theorieen über das Wesen und den Ursprung des Bösen seien wesentlich darum falsch, daß sie das Böse nicht genügend unterscheiden vom Uebel, sondern es mehr oder weniger mit diesem wieder zusammenfallen lassen, eben darum aber auch den Begriff des Uebels selbst alteriren: denn wer den Begriff des Bösen in den des Uebels verwandelt, verwandelt den des Uebels zuletzt in den des Bösen; es giebt für ihn am Ende kein wahrhaft Gutes und kein wahrhaftes Gut. Wenn nun

das Böſe die durch den Willen geſetzte Störung, die abnorme geſetzwidrige Betheiligung des Willens iſt, ſo reicht es nicht aus zu ſagen, was man oft behauptet hat: das Böſe ſei einfach die Nichtübereinſtimmung des Willens und ſeiner Thätigkeit mit der über ihm ſtehenden Norm, das der normalen Lebensbewegung nicht conträr, ſondern contradictoriſch Entgegengeſetzte; denn ſo wäre auch das Sittlichunvollkommene, näher Unvollendete auch ſchon das Böſe. Allein das, daß das menſchliche Leben die Geſammtforderung des ihm gültigen Geſetzes, alſo genauer des dem Willen geltenden Sittengeſetzes in einem einzelnen Zeitmoment noch nicht vollkommen ausgeprägt hat, mithin ſittlich unvollendet iſt, kann nicht als ein ſchlechthin nicht ſein ſollendes, mit der Idee des menſchlichen Willens ſtreitendes betrachtet werden, denn dieſe allmähliche Verwirklichung des Geſetzes iſt mit dem Begriffe eines endlichen Willens unmittelbar gegeben. Es darf daher nicht der einzelne Moment des menſchlichen Lebens mit dem Geſetze in ſeiner Allgemeinheit und Ganzheit verglichen werden, und die daraus nothwendig ſich ergebende Ungleichheit, die Nichtangemeſſenheit des jedesmaligen Stadiums zu der ganzen Forderung des Geſetzes als das Böſe ausgeſprochen werden, denn das hieße eigentlich die Erfüllung des ganzen Geſetzes in einem Moment fordern, und die ſittliche Forderung und die zeitliche Form der Entwicklung zu etwas unwahrem machen. Das ſittliche Geſetz kann ſich in ſeiner Ganzheit nur ſo auf das ganze ſittlich beſtimmbare Leben beziehen, daß es ſich auf jeden Moment des letzteren in individueller Weiſe bezieht, ſo gewiß derſelbe auch ein individueller iſt, das heißt es ſtellt für jeden Augenblick des Lebens immer eine individuelle Aufgabe, das Böſe kann daher nur darin beſtehen, daß der Wille mit der jedesmaligen beſtimmten dem einzelnen Momente geltenden Forderung des Geſetzes nicht übereinſtimmt, und poſitiv mit dieſer Forderung ſich in Widerſpruch ſetzt; das Böſe iſt die Nichtübereinſtimmung mit dem ſittlichen Geſetze, ſofern ſie aus dem Willen hervorgeht, und inſofern Widerſtreit gegen das Geſetz, Verletzung des Geſetzes. Dieſes Geſetz aber iſt — wie der Artikel vom Geſetz und Gewiſſen nachzuweiſen hat, das den Willen ſchlechthin in Anſpruch nehmende Sittengeſetz, wie es ſich im Gewiſſen mit unbedingter Forderung ankündigt und ſeinen Ausgangspunct nur im abſoluten göttlichen Willen haben kann. Wie das Gute demnach beſteht in der Uebereinſtimmung des Willens und ſeiner Selbſtbeſtimmung mit der Norm des göttlichen Willens, ſei dieſe nun nur im Gewiſſen oder auch noch in einer beſondern göttlichen Offenbarung gegeben, ſo das Böſe in der mit der Norm des göttlichen Willens ſich in Widerſpruch ſetzenden Selbſtbeſtimmung des menſchlichen Willens. Sofern es der Wille Gottes als der abſoluten Perſönlichkeit iſt, welche den Willen des Menſchen als endlicher Perſönlichkeit in Anſpruch nimmt, iſt das Gute Gehorſam gegen Gott, das Böſe Ungehorſam gegen Gott. Mit allem dieſem aber, ſo wichtig und richtig es auch iſt, haben wir den Begriff des Böſen noch zu formal beſtimmt. Das Materiale, der Inhalt der dem menſchlichen Willen vorgehaltenen Norm kann nur darin beſtehen, daß die natürlichen Triebe des menſchlichen Weſens in einer gewiſſen Ordnung den menſchlichen Willen in Bewegung ſetzen, oder die den natürlichen Trieben entſprechenden Güter in einer gewiſſen Ordnung vom Willen angeſtrebt werden ſollen, damit das menſchliche Leben in der Mannigfaltigkeit ſeiner Thätigkeit zu einer harmoniſchen Einheit geſtaltet werde, in welcher die göttliche Vollkommenheit und Seligkeit ſich abbildlich ausprägt. Das Böſe iſt daher eine ſolche Selbſtbeſtimmung des Willens, durch welche die von Gott geſetzte und geforderte Ordnung der Güter und Triebe geſtört und verkehrt wird. Indem ſo das Böſe im menſchlichen Bewußtſein auf Gott bezogen wird, iſt es die Sünde; Sünde iſt „im allgemeinen Sprachgebrauch die religiöſe Bezeichnung des ſittlichen Böſen.“ Aber eben dieſer Sprachgebrauch verknüpft noch ein weiteres aus der Beziehung auf Gott ſich nothwendig ergebendes Moment mit der Bezeichnung des Böſen als Sünde, nämlich das, daß dieſe mit dem göttlichen Willen ſich in Widerſpruch ſetzende Selbſtbeſtimmung des menſchlichen Willens als frei gewollte, in keiner Weiſe nothwendige Antaſtung der ſchlechthinigen Auctorität

des göttlichen Willens eine Gegenwirkung des letztern hervorruft, die ſich im Gewiſſen als Schuld, als Verhaftung unter das Genugthuung fordernde Geſetz, unter den Sühne heiſchenden göttlichen Willen ausſpricht; darin bewährt ſich die Majeſtät, Wahrheit und Lebendigkeit des göttlichen Willens, näher die perſönliche Heiligkeit und Gerechtigkeit Gottes in ihrem realen Verhältnis zur Welt. Es genügt aber nicht, das Böſe nur nach ſeiner objectiven Seite ins Auge zu faſſen wie es erſcheint im Verhältnis zum göttlichen Willen, ſondern wir müßen auch zurückgehen auf das innere Weſen deſſelben im Verhältnis zum menſchlichen Willen. Dem, was hervortritt und ſich äußert als ein Gegenſatz gegen den göttlichen Willen, muß auch eine innere Richtung des Willens entſprechen, vermöge welcher und in welcher begriffen er in Widerſpruch mit dem göttlichen tritt, eine Richtung, in der das innere ſubjective Weſen alles Böſen, ſein innerer principieller Charakter ſich ausſpricht. Jul. Müller nennt es das Realprincip des Böſen, richtiger wäre wohl die Bezeichnung: pſychologiſches Princip. Was nun dieſes ſei, ergiebt ſich aus der Zweifachheit von Grundtrieben im menſchlichen Willen, oder der zwei Pole in demſelben, die wir unterſcheiden müßen. Vermöge des einen ſtrebt der Wille ſich in ſeiner Selbſtheit zu behaupten, „die Tendenz zum Fürſichbeſtehen und Selbſtbeſtehen," was an ſich noch nichts verkehrtes iſt, ſofern es mit dem Begriff des Lebens und der Perſönlichkeit, die ſich in ſich behaupten müßen, nothwendig gegeben iſt; man mag dies den Trieb der Selbſtheit oder den Selbſtwillen, den Particularwillen nennen. Vermöge des andern Grundtriebes oder Poles im Willen fühlt ſich der Menſch gedrungen, ſein eigenes Selbſt wieder einem höhern Willen unterzuordnen, einem allgemeinen, ihn beherrſchenden, ihm Maß und Ziel ſetzenden Lebensmittelpuncte: dies iſt der ſittliche Grundtrieb, oder der Univerſalwillen im Menſchen, auf Gott und ſeinen Willen gerichtet. Das Gute wird daher zu Stande kommen da, wo der Pol des Particularwillens nur in der Unterordnung unter den Pol des Univerſalwillens ſich bewegt, wo der Menſch alle ſeine natürlichen (ſinnliche und geiſtige) Triebe, die in ihrer Geſammtheit die Baſis ſeiner Selbſtheit bilden, bethätigt nur in Uebereinſtimmung mit dem dem göttlichen zugebildeten ſittlichen Trieb, mit dem Trieb der göttlichen Ordnung. Dieſe Richtung des menſchlichen Willens, vermöge der er nur den göttlichen Willen und ſeine Verwirklichung will, nur für Gott und mit Gott ſein will, dieſe Luſt zur Einheit und Harmonie mit Gott als einer durch das menſchliche Thun darzuſtellenden, bei welcher der Menſch ſeine Selbſtheit, ſeine perſönliche Lebensförderung nur haben will in der Abhängigkeit von Gott und im Herrſchenlaſſen ſeines Willens, iſt kurz geſagt Liebe zu Gott, und dieſe alſo die gute Grundrichtung. Dem entſprechend wird das Böſe ſeinem principiellen inneren Charakter nach darin zu erkennen ſein, daß der Trieb und Wille der Selbſtheit ſich iſolirt vom Univerſalwillen im Menſchen, oder der Menſch ſeine Selbſtheit und Lebensförderung behaupten und gewinnen will nur für ſich, ſeine natürlichen Triebe befriedigen will nur um ihrer ſelbſt, d. h. alſo um ſeiner ſelbſt, als der für ſich beſtehenden Perſönlichkeit willen. Dieſe Grundrichtung des Willens, vermöge der er ſich nur um ſeine eigene Axe drehen, Geſetz, Ziel und Befriedigung nur von ſich empfangen will, iſt mit einem Worte die Selbſtſucht: nicht als handelte es ſich dabei nur um die rein inhaltsleere Befriedigung des eigenen Willens, ſofern ſie eben nur dies iſt, des Ichs als des Ichs, obgleich das auch möglich iſt, denn das Ich, die Selbſtheit iſt wirklich nur in der Geſammtheit der natürlichen Triebe, durch die das perſönliche Einzelleben conſtituirt wird, und die Selbſtſucht als Bewegung und Richtung des Willens liegt alſo weſentlich auch darin, daß der Wille ſeine Selbſtbefriedigung in der ſchrankenloſen Befriedigung der Triebe ſucht. Man hat dieſe Verkehrung auch ſchon bezeichnet als Weltvergötterung, Weltabſolutheitsſucht. Und allerdings muß ja der Wille den Inhalt für die Triebe gewinnen und ſich erzeugen durch Beziehung auf die Welt, als den Ort der Güter. Der böſe Wille iſt daher, die Welt und ihre Güter nur zum Mittel der Befriedigung der eigenen Triebe zu machen, aber das iſt zunächſt noch nicht Weltvergötterung und Weltabſolutheitsſucht,

weil ja der Wille in den Dingen der Welt nur ſich ſucht, oder ſie nur ſucht um ſeinetwillen, oder es iſt Selbſtſucht. Aber freilich, indem die Güter der Welt mit ungezügelter Begierde angeſtrebt werden, ohne daß man um die göttliche Ordnung ſich bekümmert, in welcher ſie angeſtrebt werden ſollen, wirft ſich der Wille mit ſeiner Freiheit an ſie hin, erkennt ihnen factiſch einen abſoluten Werth zu: ſo wird die Sünde allerdings zur Weltvergötterung. Der menſchliche Wille kann der Herr der Welt nur werden, wenn er die Güter der Welt in der von Gott gewollten Ordnung anſtrebt, mithin ſich ſelbſt, die eigene Freiheit und Lebensförderung nur ſo in der Befriedigung der natürlichen Triebe will, daß er zugleich Gott, ſein Geſetz, ſeine Ordnung, die Herrſchaft ſeines Willens in der Welt will; dagegen will er als der böſe ſich allein in den Gütern der Welt, die eigene Freiheit und die eigene Luſt, er hebt die Ordnung der Triebe und Güter auf, indem er die Welt auf das Ich ſtellt; in Wahrheit aber verliert er damit, daß er ſich in falſcher Weiſe zum Herrn der Welt macht, ſich ſelbſt an die Welt, und macht ſich durch das falſche Freiheitsſtreben ſelbſt unfrei, weil er ſich mit ſeinem unendlichen Drange den endlichen Dingen ergebend ſeine Befriedigung nicht in ihnen findet, ſondern ſatt und hungernd zugleich von ihnen immer weiter gezogen wird (Chr. Weizſäcker zur Lehre von der Sünde, Jahrbücher der deutſchen Theologie 1. Heft, S. 182 ff.). Immerhin aber iſt in dieſer Weltvergötterung und Weltluſt doch die Selbſtſucht die charakteriſtiſche principielle Grundrichtung. Das Böſe läßt ſich überhaupt vollſtändig nie beſtimmen nur nach der Verſchiedenheit des Gegenſtandes, auf welchen der Wille, ſein Begehren und ſeine Thätigkeit ſich richtet, wie wenn man das Gute bezeichnet als Liebe zu Gott, das Böſe als Liebe zur Creatur, oder als die Wahl der höhern und niedern Güter. Denn jeder Gegenſtand, ſofern der urſprüngliche natürliche Trieb auf ihn weiſt, iſt ebenſowohl das, woran das Gute wie das Böſe ſich verwirklicht; denn bei allem, auf was der Wille ſich richtet, handelt es ſich nur darum, ob er darin ſich ſucht und liebt oder Gott, ſich für ſich, oder ſich nur mit und für Gott. Wird das verkannt, ſo muß der Begriff des Guten zu einem inhaltsleeren, formaliſtiſchen und ſpiritualiſtiſchen und der des Böſen zu einem dualiſtiſchen, manichäiſchen werden. Indem wir nun aber die Selbſtſucht als das innere principielle Weſen des Böſen ausgeſprochen haben, treten wir in Widerſpruch mit dem häufig aufgeſtellten Satze, daß das Böſe nicht nur als Selbſtſucht erſcheine, ſondern auch als Sinnlichkeit, daß die Selbſtſucht nicht als der Begriff des Böſen an die Spitze geſtellt werden dürfe, da ſie vielmehr nur eine Form des Böſen, und zwar die ausgebildetſte, den Gipfelpunct bilde. Wir begnügen uns mit einigen Bemerkungen über dieſe ebenſo wichtige als ſchwierige Frage. Zuvörderſt iſt nun leicht einzuſehen, daß man, wenn es ſich um eine Begriffsbeſtimmung handelt, nicht bei einem zweifachen nebeneinanderbeſtehenden als letztem ſtehen bleiben kann; ſo wenig es einen zweifachen Begriff vom Guten giebt und geben kann, ſondern nur einen allerdings in verſchiedenen Momenten ſich vollendenden, und nur verſchiedene Formen und Weiſen des einen Guten, ſo kann es auch nur einen Begriff vom Böſen geben. Und wenn die Selbſtſucht nur die ausgebildetſte Form des Böſen, den Gipfelpunct der Sünde darſtellen ſoll, ſo iſt anderſeits klar, daß ſich das Weſen und der Grundcharakter einer Erſcheinung gerade in der ausgebildetſten Form derſelben am deutlichſten zu erkennen geben muß: was zuletzt deutlich heraustritt, muß daher in andern weniger entwickelten Formen, ja muß von Anfang an ſchon als das treibende und beſtimmende Princip, wie verhüllt auch immer, ſchon vorhanden geweſen ſein. Dieſe Nebeneinanderſtellung von Sinnlichkeit und Selbſtſucht als dem, worin das Böſe beſtehe, kann daher nur ihren Grund haben in einem falſchen und einſeitigen Begriff beider; wir ſagen kurz, man gehe dabei einerſeits von einem zu abſtract ſpiritualiſtiſchen ſo zu ſagen naturloſen Begriff von Selbſtſucht, einerſeits von einem zu concret naturartigen, ja eigentlich materialiſtiſchen Begriff von Sinnlichkeit aus, und komme ſo von der einen Seite nicht zur Wirklichkeit, von der andern nicht zur Wahrheit des Begriffs des Böſen. Sagt man: das Böſe kann auch

nur Sinnlichkeit ſein, nicht Selbſtſucht, ſo ſoll Sinnlichkeit ſein die ungezügelte Herrſchaft der natürlichen Triebe, in deren Befriedigung der Menſch ſeine Luſt ſuche, während es bei der Selbſtſucht und deren Willen nur um Behauptung ſeiner ſelbſt, um die Geltendmachung der Freiheit als der ſich auf ſich ſelbſt allein ſtellenden Bewegung des Willens, abgeſehen von dem beſtimmten Inhalt des Begehrens, objectiv betrachtet um den Gegenſatz und Widerſtreit gegen den göttlichen Willen rein nur als ſolchen zu thun ſei. Allein jene Herrſchaft der natürlichen Triebe findet beim Menſchen im Unterſchied vom Thiere nie ohne den Willen ſtatt, der ſich zum Werkzeug hingiebt. Dies verkennen diejenigen, welche von der Sinnlichkeit als dem Böſen im Unterſchied von der Selbſtſucht reden, indem ſie ganz conſequent zu dem weiteren Satze fortgehen und fortgehen müßen, daß das Weſen der Sünde als Sinnlichkeit die Schwäche des Willens ſei. Dabei läuft aber ein großer Irrthum mit unter. Soll nicht das ſittliche Leben in einen Naturproceß verwandelt und der unantaſtbare Begriff der ſittlichen Zurechnung aufgegeben werden, ſo muß man dabei beharren, daß in der Sünde, die als Schwäche und Unterliegen des Willens ſich darſtellt, dies nur die eine Seite iſt, welche nur hervortritt zugleich mit der andern, daß der Wille in der Schwachheit zugleich auch eine Stärke, die falſche Stärke beweist. „Derſelbe Wille, welcher ſchwach iſt zum Guten, iſt in demſelben Momente ſtark zum Böſen.“ Man darf dieſe Schwäche nicht als eine Krankheit und ein unvermeidliches Uebel betrachten, vielmehr erkennt das ſtrengere ſittliche Urtheil in dieſer Schwäche eine That des ſich ſelbſt verläugnenden und herabwürdigenden Willens. Die Befriedigung der Triebe iſt ja auch nicht ein bloßes Erleiden, ſondern der Wille ſucht in ihr ſeine Luſt, ja wir müßen noch weitergehen und ſagen: ſogar bei der Herrſchaft der roheſten Sinnlichkeit iſt es nicht nur der Genuß als ſolcher, welcher den Menſchen befriedigt, ſondern auch die freilich nicht immer klar entwickelte Vorſtellung, daß er es ſelbſt iſt, der ſich dieſen Genuß verſchafft, das Intereſſe für die eigene Freiheit, wie man ganz klar ſieht an der pſychologiſch ſo tief wahren moſaiſchen Erzählung vom Sündenfall, welche die Sinnlichkeitstheorie ſo gerne für ſich geltend macht. Was iſt aber dies anders als die Selbſtſucht? Zeigt ſich dieſelbe nicht auch mitten in der Herrſchaft der Sinnlichkeit, in dem bekannten Reize des Verbotenen, in dem Eigenſinne des Kindes? Aber dies ſcheint nun gerade wieder für das Nebeneinander von Sinnlichkeit und Selbſtſucht zu beweiſen, das eine mal die Luſt in der Befriedigung der natürlichen Triebe, das anderemal die Luſt an der ſchrankenloſen Freiheit des Willens, jedes für ſich hervortretend. Dies würde gelten gegen einen zu abſtract und unreal gedachten Begriff von der Selbſtſucht. Der Wille ſteht den Trieben nicht nur ſo äußerlich als eine zunächſt rein auf ſich ſelbſt bezogene Macht gegenüber, ſondern das Triebleben bildet die Baſis der Perſönlichkeit, das Ich nach ſeiner Naturſeite, und die Befriedigung der Triebe iſt nach dem oben Bemerkten zunächſt noch nicht ſündig, ſondern nur die Behauptung der göttlich verliehenen Selbſtheit; indem aber der Wille dieſe Triebe, die ihm zugehören, ſchlechthin befriedigt, ohne an eine Regel und ein Geſetz, welches doch ebenſo weſentlich für die Befriedigung ſeiner natürlichen Triebe gilt, ſich zu binden, ſo wird das zu einer falſchen Behauptung ſeiner Selbſtheit, oder wir haben die Selbſtſucht. Wenn nun auch dieſe dazu weitergehen kann, ſich zu iſoliren vom Inhalt der natürlichen Triebe, und in der Befriedigung derſelben nicht den entſprechenden Genuß, die ſinnliche Luſt im weiteſten Sinne des Wortes zu ſuchen, ſondern die Luſt und den Selbſtgenuß der Freiheit, oder das Böſe als Böſes zu wollen, um darin die Freiheit als Freiheit zu haben, ſo iſt das doch kein ſpecifiſcher, ſondern nur ein gradueller Unterſchied. Dies um ſo mehr, da man auch ſagen kann, daß es kein Böſes der Selbſtſucht auch der geſteigertſten gebe, welches nicht ein Element der Sinnlichkeit, ein Element natürlicher Luſt an ſich hätte. Der Selbſtgenuß der Freiheit, ſei er nun, um es ſo auszudrücken, ein materieller oder formeller, macht das Böſe zum Böſen. Uebrigens erhellt aus dem Geſagten auch, daß in jeder Sünde eine falſche Leidentlichkeit und eine falſche Thätigkeit, eine falſche

Stärke und eine falsche Schwäche des Willens gegeben ist, nämlich ein träges, sich selbst verläugnendes Zurückbleiben hinter dem sittlichen Trieb und dem entsprechenden göttlichen Gebot und ein sich selbst überhebendes zuchtloses Vorgreifen nach dem Genusse der Güter und des eigenen Selbsts, wenn gleich je in den verschiedenen Grundformen der Sünde das eine oder andere Moment das vorschlagende und so zu sagen tonangebende sein kann. Endlich ist die Begriffsbestimmung des Bösen abzuschließen durch die Berücksichtigung des Verhältnisses, in welches dabei die Erkenntnis zum Willen und seiner Thätigkeit tritt. Wenn das Gute eine mit dem Willen Gottes conforme menschliche Willensbestimmung ist, so setzt das voraus und schließt in sich, daß der Wille Gottes als Norm für den menschlichen erkannt und anerkannt wird, oder der Gehorsam schließt den Glauben in sich; das Böse ist daher als der selbstsüchtige Ungehorsam gegen Gott ebenso wesentlich Unglauben, die Nichtanerkennung, Verkennung und Ableugnung des normgebenden göttlichen Willens; und betrachten wir die Sache rein objectiv, so ist das Gute, sofern in ihm das Seinsollende das Seiende wird und die Wirklichkeit thatsächlich mit der Idee in Einklang tritt, die Wahrheit. Das Böse dagegen ist, sofern es das Nichtseinsollende zum Sein bringen, das dem Begriff des göttlichen wie des creatürlichen Willens Widerstreitende zur Macht des Daseins erheben will — die Lüge.

II. Der Ursprung des Bösen. Ist das Böse das schlechthin Nichtseinsollende, das die göttliche Ordnung Störende, so erhebt sich die Frage um so dringender, woher dies in einer Welt, in welcher alles auf Ordnung und Harmonie angelegt erscheint. Man könnte ebendarum einfach antworten wollen: der Ursprung des Bösen sei absolut unbegreiflich, weil, wenn dieser Ursprung begriffen, d. h. deducirt werden könnte, das Böse in der göttlichen Weltordnung begründet sein müßte, eben darum aber auch nicht als das schlechthin Nichtseinsollende gelten könnte. In der That können diejenigen, welche den vollen Begriff vom Bösen festhalten, es in dem Sinne nicht begreifen in seinem Ursprung, daß sie es deduciren könnten und diejenigen, die es vollständig begreifen und deduciren wollen, verkürzen irgendwie den vollen erfahrungsmäßigen Begriff vom Bösen. Allein wenn jene in der thatsächlichen Wirklichkeit des Bösen auch zuletzt ein unlösbares Räthsel anerkennen müßen, so müßen sie doch die Möglichkeit des Bösen nachweisen und zeigen, an welcher natürlichen Eigenschaft und Beschaffenheit des menschlichen Wesens die Entstehung einer solchen Disharmonie sich anknüpfen konnte; insofern ist die Frage über den Ursprung des Bösen nicht zu umgehen. Von den zahlreichen Theorieen nun über den Ursprung des Bösen leitet die eine Hauptclasse das Böse so aus irgend einer Beschaffenheit der menschlichen Natur ab, daß es eigentlich in und an dem Willen, und für ihn, aber nicht im strengen Sinne des Wortes durch ihn entsteht, als That des Willens angeschaut wird, aber in Wahrheit es eigentlich nicht ist, mehr ein Leiden als ein Thun ist; man mag sie ästhetische Theorieen nennen. Die andere Hauptclasse ist die reinethische, welche das Böse aus einem an eine natürliche Eigenschaft des menschlichen Wesens anknüpfenden Acte des Willens selbst, als That im vollen Sinn des Wortes zu begreifen sucht; dort ist das Böse immer irgendwie ein nothwendiges, hier zuletzt ein freies.

Das Aeußerste jener ästhetischen Theorieen stellt sich im Dualismus dar, welcher in seiner strengsten Form das Böse als eine Substanz, als eine dem Guten absolut entgegengesetzte, mit ihm gleichewige selbständige Existenz betrachtet und es zuletzt mit dem absoluten und ewigen Gegensatz, den die Materie zum Geiste bildet, identificirt. Diese Anschauungsweise, auf einem tiefen Gefühle vom Wesen und der Macht des Bösen als dem reinen Gegensatz des Guten beruhend, gehört zunächst einem phantastischen und namentlich im sittlichen Gebiete noch ungeübten Denken an, welches das Böse mit dem Wesen Gottes und des menschlichen Geistes nicht zu vereinigen vermag, und in dieser Weise den Knoten eigentlich zerhaut; so in alten Naturreligionen wie im Parsismus und innerhalb des christlichen Gebietes im Manichäismus. Wenn aber auch

ſogar ein ſehr fortgeſchrittenes vermitteltes Denken wieder auf eine dualiſtiſche Anſicht vom Urſprung des Böſen zurückgekommen iſt (wie bei Daub), ſo iſt dies doch nicht mehr der volle ſubſtantielle Dualismus, und kann es nicht mehr ſein. Schon in den alten dual. Religionsſyſtemen hat das der Vernunft eingeborene Intereſſe für die Einheit ſich gegen den abſoluten Dualismus erwehrt, und denſelben wieder abgeſtumpft in eine pantheiſtiſche Einheit, wie denn Pantheismus und Dualismus als eine falſche Vereinerleiung und falſche Entgegenſetzung ſich immer wechſelſeitig herausfordern und an einander halten. Noch entſchiedener aber hat die Wiſſenſchaft der neuern Zeit erkannt, daß Dualismus Selbſtzerreißung und Verzweiflung der Vernunft iſt, wie Schelling ſagt, womit auch das Intereſſe des Chriſtenthums zuſammentrifft, welches nur ein einheitliches Grundprincip im perſönlichen Gott anerkennen kann. Der Dualismus iſt aber nicht nur mit der wahren Idee von Gott nicht vereinbar, ſondern auch nicht mit dem richtigen Begriff vom Böſen ſelbſt. Iſt das Böſe Subſtanz, und abſolute Subſtanz, ſo kann es nicht That des menſchlichen Willens, ſondern nur ein Geſchick und Verhängnis, ein Uebel und Leiden ſein; damit hört aber ebenſowohl alle ſittliche Beurtheilung, wie alle wahrhaft ſittliche Erziehung auf; denn was nicht durch eine That des Willens entſtanden iſt und entſteht, kann auch nicht durch ein ſittliches Thun des Willens aufgehoben werden, und es müßte vielmehr aus jener Anſchauung zunächſt eine ſich ſelbſt wegwerfende paſſive Ergebung in das Böſe, jedenfalls eine Herunterſtimmung der ſittlichen und pädagogiſchen Aufgabe folgen, ethiſcher und pädagogiſcher Pelagianismus. Die Kehrſeite von dieſem falſchen minus iſt aber ein falſches plus. Indem der Dualismus das Böſe nicht als ethiſchen, ſondern als ſubſtantiellen abſoluten Gegenſatz des Guten und als urſprünglichen betrachtet, und das Böſe mit dem Uebel, und beides mit dem Natürlichen im Unterſchied vom Geiſtigen zuſammenfallen läßt, verkennt er, daß das Böſe doch nur das verkehrte und auf den Kopf geſtellte Gute iſt, und die Kräfte, welche im Böſen wirken, auch für das Gute verwendbar ſind; ſo wird der Dualismus zum ethiſchen und pädagogiſchen Manichäismus, zu einem aſcetiſchen Rigorismus, welcher die Vernichtung des Natürlichen ſtatt einer ſittlichen Verklärung deſſelben verlangt. Das Böſe kann alſo nicht ſubſtantiell vom Guten verſchieden ſein, ſondern nur formell, es kann nicht urſprünglich ſondern nur durch eine hereingekommene Verkehrung des Guten entſtanden ſein. Statt auf einen abſoluten Dualismus zur Erklärung des Böſen zurückzugehen, kann man das Böſe ableiten wollen aus einer innercreatürlichen von Gott geſetzten Zweiheit der Principien, die im Menſchen als Seele und Leib, Vernunft und Sinnlichkeit zur Einheit aber auch zu ſtetem Kampf vereinigt ſeien. Die Urſache des Böſen ſoll alſo darin liegen, daß der Menſch nicht nur Geiſt und Vernunft iſt, und der Wille von daher ſeine Antriebe empfängt, ſondern auch ein *ſinnliches* Weſen mit *ſinnlichen* Trieben iſt, genauer aber, da das Vorhandenſein ſinnlicher Triebe an ſich noch nicht das Böſe ſein kann, was in den abſoluten Dualismus zurückführen würde, müßte die Urſache des Böſen gefunden werden in einem beſtimmten Verhältnis der Sinnlichkeit zur Vernunft, in einer überwiegenden Macht der Sinnlichkeit, durch welche der Geiſt oder der vernünftige Wille gehemmt iſt, oder in einer Trägheit des Geiſtes und einer Schwäche des ſittlichen Willens, welche die ſinnlichen Triebe nicht beherrſchen kann. Es iſt nun nicht zu läugnen, daß eine ſolche Uebermacht der Sinnlichkeit und eine ſolche Schwäche und Trägheit des ſittlichen Willens factiſch in der Menſchheit vorhanden iſt, und daran ſich *jetzt* das Hervortreten des Böſen im Einzelnen anknüpft, wovon der Artikel über die Erbſünde handelt. Aber es fragt ſich, ob dieſes Misverhältnis urſprünglich iſt und ſein kann, — und das iſt zu verneinen, denn die Vernunft iſt ihrer Idee nach das Herrſchende, und die Sinnlichkeit das Dienende. Es kann daher der Menſch auch nicht urſprünglich mit einem ſolchen Misverhältnis beider Factoren erſchaffen ſein, ſondern mit einer Harmonie beider, allerdings einer ſolchen, die der Entwicklung noch bedürftig aber auch fähig war. Wie nieder wir auch den Anfang der ſittlichen Entwicklung beim

erſten Menſchen denken mögen, ſo muß doch der ſittliche Trieb von Anfang an ebenſo wie der ſinnliche wirkend, ja dieſer muß im Anfang in der Unterordnung unter jenem wirkend gedacht werden. Die Uebermacht der Sinnlichkeit und die Schwäche des ſittlichen Willens kann daher nur durch die eigene That des Willens entſtanden ſein (vgl. unter I), was auch die Erfahrung beſtätigt. Wäre das Vorherrſchen der Sinnlichkeit bei Kindern und rohen Völkern, auf das man ſich ſo gerne beruft, etwas urſprüngliches, mithin das Nochnicht des wirkenden Geiſtes und ſittlichen Willens, woher dann jene Erſcheinungen ſtörrigen Eigenſinnes, wilder Rachſucht, Grauſamkeit und Bosheit, überhaupt einer in der Tiefe wirkenden Selbſtſucht? Dies läßt ſich nur aus einer eingetretenen ſittlichen Verkehrung und einer dadurch entſtandenen Depreſſion des geiſtigen Lebens begreifen; die Selbſtſucht ſelbſt aber Sinnlichkeit nennen, wie manche, dient nur dazu, die Begriffe zu verwirren und das Weſen des Böſen zu verkennen. Die Vertheidiger dieſer Sinnlichkeitstheorie wollen zwar häufig das Böſe darum nicht als das an ſich Nothwendige betrachten, ſondern ſeine Entſtehung zugleich auf die Freiheit des Willens zurückführen, können dies aber nicht conſequent durchführen, denn wenn in Folge der urſprünglichen Uebermacht der Sinnlichkeit das Böſe ſich ſchon äußert, und äußern muß, ehe die freie Selbſtbeſtimmung des Willens hervortritt, ſo kann jenes Böſe es entweder nicht in vollem Sinne ſein, oder wenn es dies wäre, ſo iſt es dies auch ohne die freie Selbſtbeſtimmung des Willens. Es iſt daher auch kein Wunder, daß die Sinnlichkeitstheorie den Begriff des Böſen und die Strenge der ſittlichen Selbſtbeurtheilung abſchwächt, ſo daß ſie die Sünden der Sinnlichkeit als Schwachheitsſünden weniger hoch anrechnet und den Menſchen gegenüber von der leidigen Sinnlichkeit und ihren unvermeidlichen Hemmungen ſich in ſeine innere Tugend einwickeln läßt; eine Selbſtentſchuldigung des Menſchen, die zur Anklage Gottes wird. Dieſer Pelagianismus, der mit der Sinnlichkeitstheorie gegeben iſt, hat ſich insbeſondere in die Pädagogik eingeniſtet und ihrer Flachheit und Laxheit Vorſchub geleiſtet. Freilich kann dieſe Theorie auch umgekehrt zu Ueberſpannung der Strenge des ſittlichen Urtheils, zu einem praktiſchen Manichäismus und einem falſchen Spiritualismus führen, welcher die Sinnlichkeit als Erbfeind des Guten nur abtödten will, ſtatt ſie zu reinigen und zu heiligen, wie der abſolute Dualismus. Uebrigens kann bei ſolcher Ableitung des Böſen jener Pelagianismus und dieſer Manichäismus auch neben einander Platz greifen, mit einander wechſelnd und in einander übergehend, wie das Zuviel und Zuwenig immer, und ſo ganz beſonders bei der Auffaſſung des Böſen in einander überführen; das klarſte Beiſpiel davon giebt die Anſchauung und Behandlung des Böſen vom Standpunct des Katholicismus. Kann nun die Ableitung des Böſen aus der Sinnlichkeit in keiner Weiſe befriedigen, ſo iſt doch zuzugeben, daß in der Sinnlichkeit des Menſchen und in ihrem Verhältnis zu Geiſt und Willen eine der weſentlichſten Veranlaſſungen zum Böſen liegt, daß ſie dem Böſen den Spielraum ſeiner Verwirklichung darbietet, und insbeſondere ſeine Fortpflanzung und Ausbildung zu einer in der Geſchichte herrſchenden Macht vermittelt, mit Einem Worte, nicht die Entſtehung der Sünde überhaupt erklärt, aber die Entſtehung der Erbſünde begreiflicher macht. Mit der Sinnlichkeitstheorie, ſofern ſie ein urſprüngliches Misverhältnis von Fleiſch und Geiſt im Menſchen, mithin urſprüngliche Ungleichheit und Hemmung vorausſetzt, iſt am nächſten verwandt die Theorie, welche das Böſe überhaupt aus der creatürlichen Beſchränktheit und Unvollkommenheit ableiten will; wir können ſie kurz die Limitationstheorie nennen. Das Geſchöpf, argumentirt man hier, kann nicht abſolut vollkommen ſein, ſonſt wäre es Gott; als Geſchöpf iſt es alſo unvollkommen und beſchränkt durch das Maß ſeiner Kraft und Begabung, durch die Nothwendigkeit, in den Schranken des Raumes und der Zeit ſich allmählich zu entwickeln, durch das Eingeordnetſein in den Zuſammenhang einer Welt, welches ebenſowohl eine Hemmung für den Einzelnen, wie eine Förderung herbeiführt. Dieſe Unvollkommenheit hängt aber auch insbeſondere den einzelnen conſtitutiven Factoren des menſchlichen Weſens an und wird auf der intellectuellen Seite zur natürlichen

Irrbarkeit, und auf der Willensſeite zur natürlichen Fehlbarkeit und Schwäche, welche in Verbindung mit einander das Böſe erzeugen. Von dieſem Geſichtspunct aus ſagt der Philoſoph Jacobi, die Sache auf den Kopf ſtellend: ſtatt zu fragen, wo kommt das Unvollkommene, Nichtige, Böſe her, ſollten wir die Frage umkehren und uns wundern, daß endliche Geſchöpfe fähig ſind nach Wahrheit zu fragen, und das Gute ſich ſelbſt zu gebieten. Dieſe Anſchauung von der Entſtehung des Böſen, urſprünglich dem Hellenismus angehörend, iſt am vollſtändigſten von Leibniz durchgeführt worden. Die Urſache des Böſen ſucht er darin, daß der Wille des Menſchen von Natur ein veränderlicher iſt, und nicht nur von adäquaten, ſondern auch von dunkeln und verworrenen Vorſtellungen geleitet wird, und das Weſen des Böſen demnach darin, daß der Wille ſtehen bleibt bei den niedern Gegenſtänden des Begehrens, und nicht zu den höhern fortgegangen iſt, daher er ſagt: das Böſe habe nicht eine causa efficiens ſondern deficiens in Folge der urſprünglichen creatürlichen Einſchränkung, beruhe nicht auf wirkender, ſondern mangelnder Urſächlichkeit. Wenn er aber dann weiter behauptet: in der creatürlichen Beſchränktheit und Unvollkommenheit liege nur die Möglichkeit des Böſen, während ſeine Wirklichkeit durch die Freiheit herbeigeführt werde, ſo hebt er dies doch wieder auf durch ſeine deterministiſch angelegte Theodicee, durch den Satz, daß das Böſe im Begriffe der beſten Welt mitgeſetzt, die conditio sine qua non des Guten ſei. Dieſe Limitationstheorie iſt nun aber nicht im Stande, den Urſprung und das Weſen des Böſen irgend vollſtändig zu erklären. Der Begriff des Böſen iſt mit dem der Unvollkommenheit und Beſchränktheit nicht identiſch; ſonſt müßte das auch als böſe gelten, daß der Menſch nicht allmächtig und allwiſſend iſt; dies nennt man aber nicht böſe, weil dieſer Mangel mit dem Begriff des Menſchen ſelbſt gegeben iſt, das Böſe kann alſo jedenfalls nur ein ſolcher Mangel ſein, der mit dem Weſen und Zweck der menſchlichen Natur in Widerſpruch ſteht; ein ſolcher Mangel kann aber, wenn nicht in der Schöpfung ſelbſt ein Fehler liegen ſoll, nur durch eine verkehrte Richtung des Willens entſtehen; damit ſind wir aber über die Limitation als Urſache des Böſen hinausgeführt. Wäre nur die Limitation die Urſache des Böſen, ſo könnte man das Böſe auch nur als Schwäche betrachten, während es doch ebenſo ſehr, ja noch mehr Kraftäußerung iſt, und nicht nur im Ergreifen der niedern Güter ſtatt der höheren beſteht, ſondern darin, daß das Höchſte verkehrt wird. Der Teufel, ſagt Schelling, war nach chriſtlicher Anſicht nicht die limitirteſte, ſondern die illimitirteſte Creatur, und Unvollkommenheit im allgemeinen metaphyſiſchen Sinne iſt nicht der gewöhnliche Charakter des Böſen, da es ſich oft mit einer Vortrefflichkeit der einzelnen Kräfte vereinigt zeigt, die viel ſeltener das Gute begleitet; der Grund des Böſen muß alſo nicht nur in etwas Poſitivem überhaupt, ſondern eher in dem höchſten Poſitiven liegen, das die Natur enthält: das iſt nach Schelling der Willen. Die creatürliche Beſchränktheit kann daher nicht als die Urſache des Böſen, ſondern nur als eine Veranlaſſung des Böſen betrachtet werden, ſofern die Schranken des Maßes, der Zeit und des Raumes ꝛc. der ſittlichen Entwicklung Grenzen und Hemmungen darbieten, welche den Willen zu trägem Zurückbleiben, oder einem übermüthigen Vorgreifen reizen können. Kann man nun nicht einfach bei der creatürlichen Beſchränktheit und Unvollkommenheit ſtehen bleiben, um daraus das Böſe zu erklären, ſo muß man ein noch beſtimmteres Princip in einem ſpecielleren Charakter des Creatürlichen aufſuchen. Man darf das Creatürliche nicht nur mit Gott als dem abſolut Vollkommenen vergleichen, ſondern man muß es auch unter ſich vergleichen. Verglichen mit Gott iſt es zwar einerſeits das Unvollkommene, aber anderſeits als durch Gott geſetzte Realität ein **relativ** Vollkommenes. Dies ſelbſt aber iſt es auch wieder in einer unendlichen **Mannigfaltigkeit** der Art nicht nur, ſondern auch des Grades und Maßes. Durch dieſen Stufenunterſchied iſt alſo auch relativ Unvollkommenes und Unvollkommenſtes geſetzt. Aber in dieſem Unterſchiede iſt das Einzelne auch wieder auf einander bezogen, um ſich gegenſeitig zu ergänzen, und ſo eine harmoniſche Einheit des Ganzen hervorzubringen; man nennt dies kurz das Princip der Unterſchiedlichkeit und Mannigfaltigkeit, der

Specification und Individualität. Von dieſem Princip aus ſoll nun das Böſe im Gebiete des geiſtigen ſittlichen Lebens eine untergeordnete Stufe bezeichnen, die eben als Stufe nothwendig iſt, um die betreffende Stelle im Weltganzen auszufüllen, und damit die Vollkommenheit des Ganzen in ihrem Theile herzuſtellen. Was ſich aber ſo a priori ergebe, ſoll ſich auch durch die Erfahrung beſtätigen, daß das Böſe, wie verwerflich es auch, für ſich betrachtet, erſcheinen mag, immer auch wieder zur Förderung und zum Siege des Guten diene und dienen müße. Allein aus dieſem Prinzip der Specification und Individualität folgt zunächſt nur eine Mannigfaltigkeit von ſittlichen Entwicklungsformen und -ſtufen, mithin auch das Vorhandenſein von ſittlicher Unvollkommenheit. Das Böſe iſt aber, wie wir geſehen, nicht bloß Unvollkommenheit, nicht bloß das Noch-nicht des Guten, ſondern der Gegenſatz des Guten, welcher die normale Entwicklung ſtört und unterbricht, und eine normale Entwicklung fände Statt, wo der Fortſchritt vom Unvollkommeneren zum Vollkommeneren ſtetig weitergienge und die Unterſchiede in ihrer Mannigfaltigkeit ohne Hemmung ſich zu ergänzender Einheit zuſammenſchlößen. Von der Idee des Schöpfers und Geſchöpfes aus betrachtet aber muß eine ſolche normale Entwicklung möglich ſein. Auch auf die Erfahrung kann man ſich nicht berufen für die angegebene Nothwendigkeit des Böſen. Denn wenn auch das Böſe in ſeiner Wirkung von der Weltregierung zum Mittel des Guten umgebogen werden mag (1 Moſ. 50, 20), ſo folgt daraus doch nicht, daß es für den Zweck, dem es dienſtbar gemacht wird, an ſich ſchlechthin nothwendig war; überdies iſt damit der böſe Wille, der einen ſolchen guten Zweck nicht wollte, in ſeiner Entſtehung nicht erklärt. Nun wird man aber excipiren, — und das führt auf eine weitere Theorie vom Urſprung des Böſen: nicht nur Unterſchiede und Stufen ſetze die ſittliche Entwicklung voraus, ſondern wirkliche Gegenſätze und Widerſprüche; denn alles Lebendige ſei gegenſätzlich und aus der Reibung und Vermittlung der Gegenſatze ſtelle ſich im Gebiete der Natur und ebenſo in dem des Geiſtes die fortſchreitende Entfaltung und Vollendung des Lebens her. Auch das Gute kann als ſolches nur erkannt und ſofort verwirklicht werden, indem ihm das Böſe gegenübertritt und den Willen erregt und antreibt. Wer das Böſe nicht an ſich erfährt, wird es nicht ſo in ſeiner Haſſenswürdigkeit erkennen, und wer nicht dieſen kräftigen Stachel an dem Gegenſatze des Böſen erhält, wird in ſeiner Thätigkeit für das Gute erſchlaffen nach dem Worte des Dichters: des Menſchen Thätigkeit kann allzu leicht erſchlaffen, er liebt ſich bald die unbedingte Ruh', drum geb ich gern ihm den Geſellen zu, der reizt und wirkt und muß als Teufel ſchaffen. Das Princip der Gegenſätzlichkeit, auch das der Polarität oder Negativität genannt, iſt es alſo hier, woraus der Urſprung des Böſen erklärt werden ſoll. Allein wenn auch das endliche Leben durch die Vermittlung der mannigfaltigſten Gegenſätze entſteht und beſteht, und gerade die Spannung der Gegenſätze, die zuſammengebildet werden ſollen, der mächtigſte Hebel der Entwicklung iſt, ſo läßt ſich doch daraus das Böſe als eine nothwendige Erſcheinung nicht begreifen — denn jenes Princip der Gegenſätzlichkeit beſteht richtig verſtanden nur darin, daß Gegenſätze mit einander in Beziehung treten, die in ihrem Unterſchied ſich auch wieder fordern als ergänzend, und daher von Haus aus auf die Zuſammenbildung angelegt ſind, wie beim Menſchen Leib und Seele, der Particularwille, der auf die Selbſtheit des Menſchen geht, und der Univerſalwille, der auf eine Unterordung unter das Allgemeine, die göttliche Ordnung gerichtet iſt. Wie dieſe Gegenſätze für einander beſtimmt ſind, auf einander abzielen, ſo haben ſie als in ſich ſelbſt berechtigt und als lebendige Kräfte auch wieder das Beſtreben, ſich in ſich zu behaupten, und ſozuſagen nur unter der Bedingung ſich zuſammenzuſchließen zur Einheit, daß ſie die ihnen gebührende Geltung in dieſer Einheit bewahren oder erlangen; dadurch entſteht von ſelbſt eine Spannung, welche die Entwicklung zu einer lebendigen und lebendig fortſchreitenden macht. Dieſer natürliche Antagonismus der Gegenſätze, im Menſchen alſo der verſchiedenen Grundtriebe iſt an ſich noch nicht das Böſe; denn das Böſe iſt Widerſpruch, eine der Harmonie poſitiv entgegenſtrebende,

sie auflösende Thätigkeit, und daß nun jene natürlichen Gegensätze als das Nochnicht der Harmonie fortgehen bis zum Widerspruch und zur Disharmonie, kann für das Zustandekommen jener Harmonie, für eine kräftige sittliche Entwicklung um so weniger gefordert werden, weil jener natürliche Antagonismus vollkommen ausreicht als Hebel der Entwicklung. Sagt man dagegen: die Thätigkeit im Guten würde leicht erschlaffen, wenn es nicht in dem Widerstreit des Bösen den unablässig erregenden Stachel hätte, so setzt man eine Trägheit des sittlichen Triebes voraus, die eben nicht aus der Idee des Menschen folgt und darum nicht ursprünglich sein kann; vielmehr kann das Ursprüngliche nur sein das Außereinander der natürlichen und des sittlichen Triebes und die Kräftigkeit und Willigkeit des letzteren, die ersteren zu bestimmen und sich fortschreitend anzueignen zur Darstellung des Guten. Wenn das Böse einmal vorhanden ist, dann kann es allerdings auch wieder als ein kräftiges Agens der sittlichen Entwicklung wirken, und das geistige Leben vor Stagnation bewahren, aber das wäre eben nicht nothwendig, wenn nicht schon das Böse als geistige Trägheit, Engherzigkeit und Selbstsucht vorhanden wäre und den Fortschritt des Guten hemmen würde. Das Gute darf aber überhaupt nicht bloß als kritische Macht dem vorhandenen Bösen gegenüber betrachtet werden, sondern es muß ihm seinem Begriffe nach ursprünglich eine positiv schöpferische und bildende Kraft einwohnen, welche sich ihren Ausdruck und ihre Existenz schafft; wo nicht, so könnte der Mensch nie zur sittlichen Vollendung gelangen und auch als der vollendete nicht fortfahren, sittlich zu wirken. Behauptet man aber die Nothwendigkeit des Durchganges durch das Böse nur für den zeitlichen Entwicklungslauf, nicht aber auch für das Leben der Vollendeten auf einer höheren Existenzstufe, so hebt man alle Stetigkeit zwischen der zeitlichen und nachzeitlichen sittlichen Beschaffenheit des Menschen auf; umgekehrt ist daher, da eine solche Stetigkeit bei allem Unterschied schlechterdings festgehalten werden muß, vielmehr zu schließen: wenn es wirklich ein Leben der Vollendung gibt, das sich doch nicht ohne sittliche Bethätigung denken läßt, und eine solche dann möglich ist ohne das anregende Böse, so kann auch für die zeitliche Entwicklung der Durchgang durch das Böse nicht schlechthin nothwendig sein. Ja wenn manche neben dieser Nothwendigkeit des Durchganges durch das Böse für den Menschen noch die ewig in sich vollendete persönliche Heiligkeit Gottes festhalten (so Romang, Sigwart), so muß auch hier ein wenigstens ähnlicher Schluß der Analogie gelten. Kann Gott absolut gut sein und als der Gute fortan wirken, ohne daß das Böse für ihn nothwendig ist, so muß auch der creatürliche Geist in seiner Weise an sich gut sein und werden können, ohne daß seine sittliche Entwicklung durch das Böse nothwendig bedingt ist, wo nicht, so fällt das Böse zuletzt mit der Endlichkeit und Zeitlichkeit zusammen. Das Princip der Gegensätzlichkeit kann also nicht als die Ursache des Bösen gelten, kann nur das Princip seiner Möglichkeit, aber nicht seiner Wirklichkeit sein, so wichtig es auch immerhin als jenes sein mag.

Das Princip der Limitation, der Specification und der Polarität als Entwicklungsgrund des Bösen geht aber, da es am Creatürlichen und Endlichen als solchem erscheint, in das allgemeinere der Endlichkeit überhaupt über. Und es hat ja auch nicht an Religionssystemen wie das buddhaistische und an philosophischen und philosophisch-theologischen Systemen gefehlt, die es geradezu aussprachen, daß das Böse mit der Endlichkeit selbst unmittelbar gesetzt sei (am nackteſten in der Schrift von Blasche, das Böse im Einklang mit der Weltordnung). Da dieser Satz mit der christlichen Grundvoraussetzung der Schöpfung der Welt durch die freie Liebe des persönlichen Gottes unvereinbar ist, so kann er nur von pantheistischem Standpunct aus aufgestellt werden. Wenn nun aber von diesem Standpunct aus das Böse mit dem Endlichen, wie das Endliche mit dem Absoluten in Eins zusammengefaßt wird, so muß nothwendig im Interesse der Idee des Absoluten der Begriff des Bösen selbst verändert werden, und es geschieht dies so, daß er negativ gefaßt wird. Das Böse ist so gewiß in Wahrheit nicht, als nur das Absolute das wahrhaft Seiende und einzig Seiende ist: so z. B. Pseudodionysius Arco-

pagita, Scotus Erigena, Spinoza. Doch kann das Böſe auf der andern Seite auch wieder nicht ſchlechthin nicht ſein, da es in der unmittelbaren Erfahrung wenigſtens ſich aufdrängt; es iſt daher genauer nur die Grenze des Seienden und Guten, oder die Schranke, in welcher das abſolute Sein als Einzelnes erſcheint; aber nur der endlichen Anſchauungsweiſe, die das Einzelne für ſich ins Auge faßt, erſcheint dieſe Schranke als das Böſe, als das Nichtſeinſollende; allein dieſe Betrachtungsweiſe iſt eben auch nicht die wahre, ſondern die abſolute, von der aus man die Dinge nicht in ihrer Einzelnheit, ſondern im Ganzen, wo man ſie nicht zeitlich betrachtet, ſondern vom Augpunct der göttlichen ewigen Nothwendigkeit (considerare sub specie aeterni); ſo betrachtet iſt das, was böſe erſcheint, das Gute und die Urſache des Guten. Es iſt ſo auch hier wieder der Begriff der Schranke, auf den der des Böſen zurückgeführt wird, womit man von pantheiſtiſchem Standpuncte aus auch das Princip der Individualität und Polarität verbindet, um die Nothwendigkeit des Böſen zu erklären, ſei es nun, daß man dieſe Beſchränkung, Unterſcheidung und Entgegenſetzung als nur in der endlichen Anſchauungsweiſe vorhanden, oder das Abſolute ſelbſt als das ſich ſelbſt beſchränkende, ſich von ſich unterſcheidende, ſich ſich ſelbſt entgegenſetzende und darin als das lebendige betrachtet (ſo vor allen Hegel), obwohl genau genommen die erſtere Anſicht in die letztere übertreibt, wenn nicht der Begriff des Endlichen ganz ſchwankend werden, und die zweite Anſicht auf die erſte wieder zurücktreibt, wenn nicht der Begriff des Abſoluten zerſtört werden ſoll. Soll das Endliche und mit ihm das Böſe nicht nur ein ſcheinbares ſein, ſo kann es nicht als Sein oder Nichtſein, oder als ein beſtimmtes Maß des Seins oder Nichtſeins des Abſoluten betrachtet werden; das Endliche unterſcheidet ſich vom Abſoluten und das Gute vom Böſen nicht quantitativ, ſondern qualitativ. Das Endliche iſt nicht gradweiſe vom Abſoluten verſchieden, ſondern iſt eine andere Art des Seins, es iſt das creatürlich Abhängige, während das Abſolute das ſchlechthin durch ſich Seiende iſt, und das Endliche iſt auch an ſich weder das Böſe noch das Gute, ſondern nur der Stoff, an welchem das Gute oder das Böſe als eine verſchiedene Form des Seins verwirklicht werden kann. Gleichwohl iſt nicht zu leugnen, daß in dem Grundcharakter der Endlichkeit als der creatürlichen Abhängigkeit des menſchlichen Seins und Willens von Gott die ſtärkſte Veranlaſſung für den menſchlichen Willen zum Böſen liegt, ſofern ſie nämlich verknüpft iſt mit der relativen Freiheit des Willens, als dem Vermögen ſich innerhalb gewiſſer Grenzen ſchlechthin aus ſich zu beſtimmen. Je näher der Menſch durch ſeine Freiheit (ſeine derivirte Abſolutheit, wie Schelling ſagt) Gott ſchon ſteht, deſto leichter kann gerade die Schranke ſeiner creatürlichen Abhängigkeit für ihn zum Reize werden, ſie überſpringen und, wie wir oben geſehen, das eigene Ich ſchlechthin auf den Thron ſetzen und zum Herrn der Welt machen zu wollen. Es *kann* dies ſein, *muß* aber nicht ſein, weil der Wille die wahre Gottähnlichkeit ſtatt jener falſchen auch durch eine Bethätigung der Freiheit in der Abhängigkeit von Gott erreichen kann und allein erreicht. Immerhin iſt es aber der Wille, und zwar als der freie, der ſo das Gute oder Böſe verwirklicht. Das iſt aber der gemeinſame Fehler aller bisher angeführten Theorieen, daß ſie das Princip des Böſen nicht im Willen und ſeiner Freiheit ſuchen. Gehen wir zurück auf die zuletzt beſprochene pantheiſtiſche Anſicht vom Böſen, ſo verlegt dieſelbe das Böſe weſentlich nur in das Bewußtſein, in die ſubjective Anſchauungsweiſe, und verſäumt darüber in der Regel, das Verhältnis deſſelben zum Willen, in welchem und für welchen es ſich doch als eine reale Macht darſtellt, ins Klare zu ſetzen. Und doch iſt nur, wenn mit jener äſthetiſchen Betrachtungsweiſe des Böſen auch eine ethiſch teleologiſche ſich vereinigen läßt, ſo daß dadurch die Möglichkeit ſittlicher Entwicklung und Erziehung ſicher geſtellt iſt — das Problem des Böſen wirklich gelöſt. Dies verſucht z. B. Schleiermacher in kunſtvoller Weiſe. Objectiv betrachtet, ſagt er, iſt das Böſe nichts, und kommt nur zum Vorſchein mit dem Guten, ſofern dieſes ein werdendes iſt, es bezeichnet nur das „Außereinander von Vernunft und Natur“ oder die allmähliche Entwicklung des Gottesbewußtſeins, wie ſie nothwendig gegeben iſt mit der

Exiſtenzſtufe, auf welcher das menſchliche Geſchlecht ſteht. Als Böſes, als Sünde erſcheint dieſes Außereinander von Vernunft und Natur, dieſe Schranke in der Entwicklung des Guten, im ſubjectiven Bewußtſein dadurch, daß Verſtand und Wille im Menſchen ſich ungleich entwickelt, das Wiſſen vom Guten immer dem Sein des Guten in ihm voraneilt, und der Menſch ſich nun durch ſein Gewiſſen gedrungen fühlt, dieſe Ungleichheit als Sünde, als poſitiven Widerſtreit des Fleiſches gegen den Geiſt auszuſprechen. Wie die Allmählichkeit der ſittlichen Entwicklung ihren Grund hat in dem hervorbringenden allmächtigen Willen Gottes, ſo die Auffaſſung derſelben als Sünde in dem in unſerem Gewiſſen ſich ausſprechenden gebietenden Willen Gottes. Die Sünde kann aber darum auf chriſtlichem Standpunct doch nicht als ſchlechthin unvermeidlich betrachtet werden, ſo daß wir uns bei ihr beruhigen müßten, ſondern ſie muß als Störung der menſchlichen Natur angeſehen werden, ſo gewiß wir als Chriſten in Chriſtus als Erlöſer eine vollkommene ſündloſe Lebensentwicklung anerkennen müßen. Wie wir in der Anſchauung dieſer Vollkommenheit uns der Sünde und Schuld erſt ganz vollſtändig und lebendig bewußt werden, ſo werden wir dadurch zur Buße und zum Glauben an Chriſtus hingezogen und in ſeiner Gemeinſchaft von Sünde und Schuld frei. Auf dieſe Weiſe ſoll alſo das Böſe objectiv als etwas negatives und nothwendiges, ſubjectiv als etwas poſitives und als Störung zugleich betrachtet werden. Ganz abgeſehen aber davon, daß Sünde und Erlöſung ſo nicht zuſammenbegriffen werden können, ſondern folgerichtig die aufgeſtellte Theorie von der Sünde die Erlöſung, und die geforderte Erlöſung jene Theorie von der Sünde ausſchließt, bleibt die Hauptſchwierigkeit, daß damit Sünde und Schuld in einen göttlich bewirkten ſubjectiven Schein verwandelt werden, wie dies bei allen Theorieen der Fall iſt, welche das Böſe für nothwendig erklären, und doch den ethiſchen Standpunct behaupten wollen. Wir müßen es dem Artikel von der Freiheit überlaſſen, im Gegenſatz zu allem und jedem Determinismus zu zeigen, daß damit dem Begriff der ſittlichen Zurechnung der Nerv abgeſchnitten, und der chriſtlichen Weltanſchauung durchs Herz geſchnitten iſt, daß es Sophiſterei iſt und bleibt zu ſagen: das Böſe bleibe, was es iſt, es möge frei oder nothwendig ſein, Sophiſterei zu ſagen: die Zurechnung ſchließe nicht unmittelbar das Bewußtſein des Andersgekonnthabens in ſich, und die ganze vorwärtstreibende Kraft der Reue ruhe nicht auf dieſem Bewußtſein, Sophiſterei endlich zu leugnen, daß eine ſolche deterministiſche Vorſtellungsweiſe in tödtlichen Conflict mit dem Bewußtſein der göttlichen Heiligkeit und Liebe hineinführe. Wenn die Menſchheit nicht von einem reinen Anfang ausgegangen und das Böſe das durch die Freiheit zufällig Hereingekommene iſt, dann iſt auch keine endliche vollkommene Erlöſung und keine Vollendung zu einem reinen Ziele denkbar. Im Gegenſatz zu allen Theorieen, die das Böſe ſo oder ſo für nothwendig erklären, müßen wir alſo darauf beharren, daß es ſeinen letzten Urſprung nur in einem Acte der freien Selbſtbeſtimmung des Willens haben kann, durch welche die in den oben bezeichneten natürlichen Eigenſchaften des menſchlichen Weſens begründete Möglichkeit des Böſen zur Wirklichkeit geworden iſt. Entſpringt das Böſe aus einem Acte der Freiheit, ſo kann es, ſo gewiß die Freiheit Freiheit iſt, alſo durch kein Motiv beſtimmt werden kann, das ſie nicht ſelbſt zu einem ſolchen für ſich erſt macht, nur in ſeiner Möglichkeit, aber nicht in ſeiner Wirklichkeit begriffen werden. Hiemit iſt aber die Frage über den Urſprung des Böſen doch nur im allgemeinen und in abstracto beantwortet. Geſchichtlich erſcheint nämlich das Böſe als eine allgemeine Naturmacht, von welcher der Einzelne ſchon gebunden iſt, ehe er zur ſittlichen Selbſtbeſtimmung erwacht, und ſeine perſönliche Entſcheidung für das Böſe geſchieht unter dem Einfluß jener Macht. Da aber dieſe Macht, obgleich allgemein, doch nicht urſprünglich ſein kann, ſo iſt die Frage beſtimmter, in welcher Weiſe in Folge eines erſten Actes der Freiheit eine verkehrte Entwicklung ihren Anfang genommen und ſo die Macht des Böſen in der Geſchichte entſtanden iſt, und wie unter Vorausſetzung dieſer geſchichtlich gewordenen allgemeinen Macht des Böſen dasſelbe nun im Einzelnen

entsteht. Diese Untersuchung, womit die Lehre vom Ursprung des Bösen erst ihren Abschluß erhält, ist Gegenstand des späteren Artikels von der Erbsünde. **Landerer.**

Botanik, s. Naturgeschichte.

Braunschweig. Schulwesen im Herzogthum Braunschweig. Quellen: Hassel u. Bege, Topogr. u. Statistik des Herzogth. Br.; Venturini, das Hzgth. Br.; Ludwig, Vaterlandskunde; Stübner, Kirchengeschichte des Hzgth.; Magazin zu den Br. Anzeigen; Ribbentropp, Beschr. der Stadt Br.; Lachmann, Beschr. von Br.; die Programme der Gymnasien. Bei einer Darstellung der gegenwärtigen Schulverhältnisse im Herzogthume Br. fällt es sehr schwer, von der Vergangenheit nur das zu sagen, was eben nicht verschwiegen werden darf, wenn man das Bestehende als ein aus dem Vergangenen Gewordenes begreifen will. Als noch tiefe Nacht auf dem nördlichen Deutschland lag, und nur in Klöstern und emporstrebenden Städten kümmerliche Lichtstrahlen von einem kommenden Tage weissagten: da dichtet in Gandersheim schon die Nonne Roswitha, und im 12. Jahrhundert wird der Rector der Schule zu Sct. Blasii in Braunschweig, Gerold, mit großer Auszeichnung genannt. Es mag sein, daß die Nähe von Korvey nicht ohne Einfluß gewesen ist; eine Summe von Zeugnissen spricht aber für einen eigenthümlichen Bildungstrieb, der sich von jeher unter dem Volke in den Gegenden des heutigen Herzogthumes kund gab. Späterhin knüpfte sich die Bildung vorzugsweise an die Stadt Braunschweig. Das findet seine Erklärung zum großen Theile in der Stellung, welche unsere Metropole früh in der Hansa einnahm. Die Klosterschulen genügten der Bürgerschaft nicht mehr. Deshalb „supplicirten sie dannenhero an den Papst Johannem XXIII." und erlangten die Vergünstigung, zwei Schulen, zu Sct. Martin und Sct. Katharinen, anzulegen. Ueber Anlegung dieser Schulen kam es zwischen Geistlichen und Bürgerlichen zu ärgerlichen Auftritten. Erstere wollten die Vortheile nicht aufgeben, welche ihnen aus dem Unterrichte bisher reichlich zugeflossen waren; Letztere aber hatten wohl erkannt, daß die fortschreitende Zeit vom Bürger fordere, was die Klosterschulen nicht gewähren konnten oder wollten. Endlich legte sich der Herzog Bernhard ins Mittel und verglich Geistliche und Bürger mit einander. In dem Vertrage (vom J. 1420) heißt es, daß in den genannten Schulen „Kinder unde Jungen grammaticalia und de ersten Künste leren." Auch ist darin die Rede von „Schriver-Scholen." In diesen soll aber niemand mehr lehren, „wan schriven und lesen dat Alfabet und düdesche Boke und Breve." Das Schulwesen der Stadt entwickelte sich nun aus den nachgewiesenen Keimen immer erfreulicher, so daß viele auswärtige Städte sich daran ein Muster nahmen und Bugenhagen im Jahre 1528 erklären konnte: „Hier zu Braunschweig ist durch den ehrbaren Rath und die ganze Gemeine vor allen andern Dingen für nöthig angesehen, gute Schulen anfzurichten und dazu zu besolden ehrliche redliche Magister und Gesellen." Es möchte frommen, wenn hier nun auch ein Blick auf die übrigen Bildungsstätten des Landes vor der Zeit der Reformation gerichtet würde; wir müßen uns aber auf Eine beschränken. Schulpforta, die berühmte Bildungsstätte, ist im November 1137 durch Mönche aus dem Br. Kloster Walkenried gegründet worden.

Mit dem Beginne der Reformation brach für das Br. Schul- und Bildungswesen der eigentliche Tag an. Im Jahre 1528 führte Bugenhagen in der Stadt Braunschweig das Reformationswerk durch (vgl. d. Art. Bugenhagen). Wie er das Schulwesen traf, ist oben bereits bemerkt. Er gab demselben eine solche Gestaltung, wie Luther (resp. Melanchthon) dazu in seinem „Unterricht der Visitatoren" die Grundlinien gezeichnet hatte; s. „Der erbarn Stadt Brunswig Christlicke Ordeninge" ꝛc. ꝛc. Wittenberg 1528. Als hierauf Herzog Julius die Reformation im ganzen Lande einführte, erschien im Jahre 1569 eine Kirchenordnung, welche zugleich eine Schulordnung in sich befaßte. Luthers und Bugenhagens Ansichten sind in letzterer durchaus maßgebend. Diese Schulordnung von 1569 ist der Wurzelstock, auf welchem das Br. Schulwesen noch heute steht. Wir gehen von hierab lediglich der Entwicklung des eigentlichen Volksschulwesens

nach, und holen weiter unten nach, was sich auf das höhere Schul- und Bildungswesen bezieht. Durch die Schulordnung von 1569 war angeordnet, „daß, wo bis anhero Cüstereyen gewesen, daß daselbst deutsche Schulen mit den Cüstereyen zusammen angericht" werden sollten. Aus diesem Keimpuncte entstanden die eigentlichen Volksschulen. Sie entwickelten sich nach dem Zeitbedürfnisse. Lesen, Schreiben, Katechismus und Kirchengesang waren lange Zeit hindurch die stehenden Unterrichtszweige. Die Lehrer sollen „geschickte und zuvor examinirte Personen" sein. Einen festern Haltpunct gab Herzog August dem Br. Schulwesen im Jahre 1644 durch Einrichtung des Consistoriums, in welchem „Kirchen- und Schulsachen zur Erkenntnis gezogen" und durch welches „Kirchen und Schulen fleißig visitirt" werden sollten. Derselbe Herzog erließ im Jahre 1651 eine „Schulordnung, wie es nämlich mit institution der Jugend unveränderlich zu halten." 1657 erschien dieselbe zu Wolfenbüttel im Druck. Doch alle diese Maßnahmen vermochten nicht, das eigentliche Landschulwesen zur Blüthe zu bringen. Es waren vorzugsweise die städtischen Schulen, die sich im Zuge der Entwickelung befanden. Da bestieg Carl I. im Jahre 1735 den Thron seiner Väter, 22 Jahre alt, mit einem thatendurstigen Herzen. Was er für die Landschulen namentlich gewollt und gethan, davon zeugt seine „Schulordnung für die Schulen auf dem Lande vom 22. Septbr. 1753." Nach einer trefflichen Einleitung von 22 §§. folgen 5 Capitel, von den Schülern, den Schulmeistern, den Predigern, denen Superintendenten, von der Obrigkeit. Und damit es nicht an Lehrern fehlen möchte, gründete der Herzog unter dem 1. Octbr. 1753 ein Lehrerseminar in Wolfenbüttel.

In vorstehender Skizze tritt klar hervor, daß die Br. Volksschule eine Tochter der Kirche ist. Die Gesetzgebung hatte das Verhältnis nie anders aufgefaßt. Aber eine andere Ansicht hatte sich der Herzog Karl Wilhelm Ferdinand, durch den Geist der Zeit geleitet, vielleicht auch nach Preußen hinüberblickend, gebildet. Die Schulen sollten von der Kirche getrennt und unter ein „Schuldirectorium" gestellt werden. Dieses Triumvirat bestand aus J. H. Campe (s. d. Art.), Trapp und Stuve. Der Plan des Herzogs scheiterte jedoch am Widerstande des Consistoriums und der Landstände. Wir übergehen die Zeit, in welcher unser Vaterland und seine Schulen unter den Fesseln der Franzosenherrschaft seufzten, treten rasch in die Gegenwart und bemerken nur noch Folgendes: das gegenwärtige Volksschulwesen gründet sich in der Hauptsache 1) auf die Schulordnung von 1753, in soweit neuere Gesetze dieselbe nicht beseitigen; 2) das Gesetz, die Schulpflichtigkeit und das Schulgeld in den Landgemeinden betreffend vom 23. April 1840; 3) das Ausschreiben des Herzogl. Consistoriums vom 12. Novbr. 1840, welches nebst N. 1. vorzugsweise die Normen für die innere, und 4) das Gesetz über die Gemeindeschulen vom 8. Decbr. 1851, welches die Normen für die äußere Gestaltung des Schulwesens enthält.

A. Das Volksschulwesen, die evangelisch-lutherischen Gemeindeschulen in Stadt und Land umfassend, so wie die darauf sich beziehenden Anstalten und Verhältnisse. Für die Kirchen und Schulen der Katholiken thut der Staat direct nichts; sie gehören zu dem Sprengel des Bischofs von Hildesheim. Die Juden sorgen für ihre Schulen, welche reine Privatsache sind, freigebig. Jede ev. Gemeinde muß eine Gemeindeschule haben. In dieselbe können auch Kinder anderer Glaubensgenossen aufgenommen werden. Jede Gemeindeschule ist von derjenigen Land- oder Stadtgemeinde, welcher sie angehört, zu unterhalten. Können die erforderlichen Mittel nicht durch das Schulgeld (auf dem Lande für jedes Kind in jeder Classe jährlich 1 Thlr., in den Städten und Flecken verschieden) beschafft werden, so tritt die Gemeindekasse ein, welche auch für die Armenkinder zu zahlen hat; der Lehrergehalt wird von ihr ausbezahlt. Viele Gemeinden erhalten Zuschüsse aus dem sehr bedeutenden Kloster- und Studienfonds.

Zahl der Einwohner des Landes (1855) 269,313, darunter 1055 Ref., 2443 Kath., 71 Sect., 968 Isr. Auf dem Lande sind 406 Lehrerstellen mit einer Gesammteinnahme von 78118 Thlr. 4 Gr. 2 Pf. Diese ergiebt sich aus der Schuldotation (liegende Gründe,

Fonds ꝛc. auch die Accidentien umfassend) = 41571 Thlr. 20 Gr. 2 Pf., dem Schulgelde = 29832 Thlr., den Beiträgen der Gemeindekassen = 2908 Thlr. 20 Gr. und den Zuschüssen aus dem Kloster- und Studienfonds = 3805 Thlr. 12 Gr. Die Wohnungen sind bei dieser Veranschlagung überall nicht mitgerechnet. In der Schuldotation sind an Gärten 186 Morg. 34 Ruth., Aeckern 2614 Morg. 103 Rth., Wiesen 929 Morg. 29 Rth., Holzung 60 Rth. Die Schülerzahl belief sich 1855 auf 33022. — Die Landschulstellen zerfallen nach der Besoldung in 8 Classen: 165 Stellen zwischen 120—150 Thlr.; 74 St. 150—200 Thlr; 90 St. 200—250 Thlr.; 37 St. 250—300 Thlr.; 28 St. 300—350 Thlr.; 5 St. 350—400 Thlr.; 4 St. 400—450 Thlr.; 1 St. 450—500 Thlr. Normalgehalt in Gemeinden von 250 Seelen und darüber mindestens 150, in kleineren mindestens 120 Thlr. (nach Annahme der Proposition vom Febr. d. J. 150, resp. 140 Thlr.); die zweiten Lehrer in Landgemeinden haben nur Anspruch auf 140 Thlr., die Dienstwohnnng nicht mitgerechnet. In den 12 Städten und 3 Flecken bestehen 36 Schulen mit 188 Lehrern und 42 Lehrerinnen, welche eine Gesammteinnahme von 42758 Thlr. beziehen. Diese ergiebt sich aus dem Schulgelde = 18839 Thlr. 18 Gr., Zuschüssen aus dem Kloster- und Studienfonds = 9600 Thlr. 22 Gr., städtischen und andern Kassen. Die Schülerzahl belief sich 1855 auf 11288. Normalgehalt eines städt. Lehrers 150 Thlr.; ist keine Dienstwohnung vorhanden, 175 Thlr.; es sollen Gehaltsclassen bestehen mit stufenweiser Erhöhung. In der Stadt Braunschweig giebt es darnach 6 Gehaltsclassen. Die ersten 5 Classen bestehen aus je 5 Lehrern mit 450, 400, 350, 300 und 250 Thlr. In der 6. Cl. erhalten die betr. Lehrer 200 Thlr. Wo sich keine freie Dienstwohnung findet, kommen noch 30 Thlr. Miethsentschädigung dazu. — Die Lehrer dürfen mit Genehmigung des H. Consistorii Nebenämter übernehmen.

Die Kinder sind mit dem vollendeten 5. Jahre *schulpflichtig* und besuchen in der Regel die Schule bis zum vollendeten 14. Jahre. Die Aufnahme findet um Ostern und Michaelis statt. Der Austritt knüpft sich an die Confirmation, welche in der Regel auf den Sonntag nach Ostern fällt. Die *Ferien* sind durch Verordnungen geregelt: Weihnacht ca. 8 Tage, Ostern desgl., Pfingsten 3 Tage. In das Sommersemester fallen 5 Wochen Ferien, die je nach Bedürfnis auf die Ernte- und Michaeliszeit vertheilt werden. Mittwoch und Sonnabend sind die Nachmittage frei.

Schulregiment. Jede evangelisch-lutherische Dorf- und Stadtschule soll einen *Vorstand* haben, dessen Mitglieder sich zu derselben Confession bekennen. In Landgemeinden soll derselbe aus dem Vorsitzenden des Kirchenvorstandes, dem Gemeindevorsteher und je einem Mitgliede des Kirchenvorstandes und des Gemeinderathes bestehen. Der Schullehrer (wo mehrere sind, der älteste) soll als berathendes Mitglied den Sitzungen des Schulvorstandes beiwohnen. H. Consistorium kann ihn zum stimmführenden Mitgliede ernennen. In den Städten besteht dagegen der Schulvorst. aus dem Vorsitzenden des Magistrats, dem ersten Geistlichen, je einem Mitgliede der Stadtverordneten und des Kirchenconvents, aus den Kirchenvorständen der verschiedenen Parochieen gebildet oder, wo nur eine Kirchengemeinde (Parochie) sich findet, des Kirchenvorstandes, dem Schuldirigenten und, so oft es sich um innere Angelegenheiten einer Schule handelt, dem ersten Lehrer derselben. Die Schulvorstände sind eine Schöpfung des Ges. vom 8. Decbr. 1851 und haben schon mancherlei Segen gebracht. Es liegt ihnen neben der allgemeinen Sorge für das Beste der Schule besonders ob, jede äußere Schulangelegenheit zu fördern. Sie verwalten unter Oberaufsicht des H. Consistorii das Schulvermögen, entwerfen die jährlichen Voranschläge der Einnahmen und Ausgaben der Schulkasse, erwirken die Verwilligung der Anschlagssummen bei der Gemeindebehörde und controliren die Schulkassen-Rechnungsführung, indem ihnen zunächst die Rechnungen zur Monitur vorzulegen sind. Sie haben die Befolgung der Gesetze und Anordnungen zu überwachen, Streitigkeiten der Lehrer unter sich oder mit den Eltern zu schlichten, wegen Zulassung nicht zur Aufnahme berechtigter Schüler und Feststellung der Schul-

geldſätze den Behörden Vorſchläge zu machen, über Beſtrafung gröberer Vergehen oder gänzliche Ausſchließung einzelner Schüler Beſchluß zu faſſen, Schulfeierlichkeiten zu leiten, den öffentl. Prüfungen beizuwohnen, über Unterricht und alle andern Schulangelegenheiten dem Schulinſpector oder dem H. Conſiſtorium Anträge zu ſtellen und auf deren Anfordern Berichte und Gutachten zu erſtatten.

Der nächſte Vorgeſetzte jeder Landſchule iſt der Ortsprediger. Die Stadt- und Bürgerſchulen ſtehen in der Regel unter einem auf Vorſchlag des Conſiſtoriums vom Miniſterio ernannten Dirigenten. Die Landesſchulen ſind in 28 Inſpectionen getheilt, deren jede unter einem in derſelben Weiſe ernannten Schulinſpector ſteht, in der Regel einem kirchlichen Superintendenten, der dafür eine angemeſſene Remuneration aus dem Kloſterfonds erhält. Dieſe Inſpectoren, reſp. Dirigenten haben vorzugsweiſe die innern Angelegenheiten der Schulen zu leiten, namentlich ſollen ſie auch die Geiſtlichen und Lehrer ihres Kreiſes zu Conferenzen verſammeln. Das H. Conſiſtorium in Wolfenbüttel endlich bildet die Spitze des Schulregimentes. Seit 1851 iſt in demſelben noch ein Conſiſtorialrath angeſtellt, welchem vorzugsweiſe die Schulſachen zugewieſen ſind. Sämmtliche Lehrpläne in den Gemeindeſchulen werden vom Conſiſtorio feſtgeſtellt. Außerdem hat daſſelbe wegen Anſtellung, Verſetzung, Entlaſſung oder Penſionirung der Lehrer an höchſter Stelle Vorſchläge zu machen, die neuangeſtellten Lehrer zu verpflichten und alle Oberaufſichtsangelegenheiten im Schulweſen zu wahren.

Die innere Seite des Volksſchulweſens. In früheren Zeiten hatte daſſelbe ein ſehr beſtimmt hervortretendes Gepräge. Dazu trug die Univerſität in Helmſtedt (ſ. unten) vorzugsweiſe bei. Späterhin brachte die eigenthümliche geographiſche Beſtimmtheit des Landes eine Menge von äußeren Einwirkungen, ſo daß der ſpecifiſche Charakter der Schule allmählich abgeſchwächt wurde. Philanthropiſtiſche Gedanken, die von außen hereinſtrömten, vermochten aber dennoch nicht, den alten ſoliden Unterbau ganz zu beſeitigen. Und obwohl die Br. Volksſchule gegen die treibenden pädag. Ideen der Neuzeit ſich nicht abſchloß, ſo nahm ſie doch dieſelben nur in ſo weit auf, als dadurch der alte Typus nicht ganz vernichtet wurde. Dieſes conſervative Element ſchreibt ſich unſtreitig aus der engen Verbindung der Schule mit der Kirche her. Junker in Braunſchweig und Biſchof in Wolfenbüttel wußten den beſſern pädageg. Gedanken der Neuzeit Einfluß auf das Br. Volksſchulweſen zu verſchaffen. Man könnte wohl ſagen: Das Br. Volksſchulweſen wurzelt auf kirchlichem Grunde, neigt ſich aber in neueſter Zeit vorwiegend einer mehr verſtandesmäßigen Auffaſſung des Chriſtenthums zu.

Die ſtädtiſchen Volksſchulen haben, je nach Umſtänden, Knaben-, Mädchen- und Freiſchulen mit mehr oder weniger Claſſen. Als Beiſpiel der Eintheilung und zugleich der Lehrfächer diene die Schule in Schöningen, einer Stadt von 3900 Ew. I. Knabenſchule, Normalalter 10—14. J. Erſte Claſſe (mit einer ſogen. „Nebenclaſſe", in welcher Latein, Franzöſ., Deutſch, Arithmetik und Geogr. gelehrt wird) Religion 2 St., Bibellection 2 St., Religionsgeſch. 1 St., deutſche Spr. 6 St., Geſchichte 2 St., Geographie 2 St., Naturkunde 2 St., Mathematik (d. h. wiſſenſch. Arithm.) 2 St., Rechnen 4 St., Schreiben 3 St., Singen 2 St., Zeichnen 4 St. = 32 wöch. St. (38 Schüler). — Zweite Cl. ebenſo, nur daß Religionsgeſch. ausfällt und in Geogr. 1 St., im Zeichnen 2 St. Unterr. ertheilt wird, ſtatt der Mathem. 2. St. Geometrie = 28 wöch. St. (56 Schüler). — Dritte Cl. Zeichnen, Geometrie und Religionsgeſch. fallen aus, deutſche Sprache dagegen nimmt 8 St., Naturgeſch. nur 1 St. in Anſpruch = 26 w. St. (59 Sch.). — Vierte Cl. Relig. 2 St., Denkübungen 2 St., deutſche Spr. 10 St. (6 St. Leſen, 2 St. Gramm., 2 St. Orthogr.), Rechnen 4 St., Schreiben 4 St., Singen 2 St. = 24 St. (62 Sch.). — II. Töchterſchule, Normalalter 10—14 J. Erſte Cl. (mit einer Nebenel., in welcher 1 St. deutſche Spr., 1 St. Mythologie, 1 St. Religionsgeſch., 4 St. Handarbeiten) Relig. 2 St., Bibelleet. 2 St., deut. Spr. 6 St. (2 St. Leſen, 2 St. Gramm., 2 St. Stillib., Orthogr.) Geſchichte

2 St., Geogr. 2 St., Naturkunde 2 St., Rechnen 3 St., Schreiben 2 St., Singen 2 St., Zeichnen 2 St., Handarbeiten 6 St. = 31 w. St. (41 Schülerinnen). — Zweite Cl. ebenſo. Nur ſtatt der Naturkunde 1 St. Naturgeſchichte = 30 St. (50 Sch.). — Dritte Cl. Rel. 2 St., Bibell. 2 St., deutſche Spr. 8 St., Gemeinn. Kenntn. 2 St., Rechnen 4 St., Schreiben 4 St., Singen 2 St., Handarb. 6 St. = 30 w. St. (63 Sch.) — Vierte Cl. Rel. 2 St., Denkübungen 2 St., deut. Spr. 10 St., Rechnen 4 St., Schreiben 4 St., Singen 2 St., Handarb. 2 St. = 26 St. (78 Sch.). — III. Elementarclaſſe für Knaben- und Töchterſchule. Normalalter 6—10 J. Rel. 2 St., Denkübungen 2 St., Sprech- und Sprachübungen 2 St., Leſen u. Schreiben 12 St., Rechnen 4 St., Handarb. f. d. Mädchen 2 St. = 24 St. (124 Sch.). — IV. Freiſchule (ſchulgeldfrei); 6—14 J. Erſte Cl. Rel. 2 St., Bibell. 2 St., deutſche Spr. 6 St., gem. Kenntniſſe 2 St., Rechnen 5 St., Schreiben 3 St., Singen 2 St., Handarb. im Sommer 6, im Winter 4 St. Die 2. u. 3. Abth. der Freiſchule erhält Unterricht in Rel., bibl. Geſch., Denkübungen, Rechnen, Schreiben und Leſen. — In ähnlicher Weiſe geſtalten ſich ſämmtl. ſtädt. Schulen. — Die Dorfſchulen dagegen beſtehen überall aus 3 Claſſen, welche Unter-, Mittel- und Oberclaſſe heißen. Früher ſchied man in bevölkerten Ortſchaften, wo zwei Schulen beſtehen, nach dem Geſchlecht. Dieſe Einrichtung iſt überall gewichen; die Geſchlechter ſind combinirt. Der erſte Lehrer hat die Oberclaſſe, der zweite die Mittel- und Unterclaſſe. Die Gliederung der Dorfſchulen läßt ſich am beſten nach folgendem Schema auffaſſen:

A. Schulen mit einem Lehrer. a. mit höchſtens 60, b. mit mehr, doch nicht über 160 Schülern und c. noch größere, welche ſich aber bis auf weiteres mit einem Lehrer begnügen müßen.

B. Schulen, welche in zwei geſonderte Claſſen, deren jede ihren eigenen Hauptlehrer hat, zerfallen. Dieſe Schulen genießen nun an Schulſtunden:

	im Winterſemeſter:	1. Sommerquartale:	2. Sommerquartale:
Aa.	26.	26.	22.
Ab.	32.	28.	24.
Ac.	36.	36.	32.
B. Cl. I.	28.	26.	22.
„ II.	16.	15.	12.
„ III.	12.	11.	10.

Die ſchwierigſte Aufgabe haben die Schulen Aa, weil in denſelben die 3 Claſſen zu gleicher Zeit unterrichtet und beſchäftigt werden ſollen, während in Ab und Ac je nur 1 resp. 2 Claſſen anweſend ſind. Die Lehrfächer ſind folgende: Unterclaſſe. Anſchauungsunterricht, „welcher den nachherigen Sprach- und Religionsunterricht, ſo wie den Unterricht in gemeinnützigen Kenntniſſen methodiſch vorbereitet und begründet;" Leſen (womögl. nach der Lautirmethode), Schreiben, Formenzeichnen, Zahlenlehre und Anfänge des Rechnens. Mittelclaſſe: Elementariſcher, auf bibl. Erzähl. zu gründender Religionsunterricht, Denkübungen, Sprachübungen, gemeinnützige Kenntniſſe, Leſen, Schreiben, Kopf- und Tafelrechnen u. Singen. — Oberclaſſe: Religionsunterricht nach einem Katechismus (der geſetzliche iſt der Geſenius, doch ſind gegenwärtig auch verſchiedene andere im Gebrauche), Bibelkunde, Religionsgeſchichte, Sprachunterricht, gemein. Kenntniſſe, Vaterlandskunde, Leſen, Kopf- und Tafelrechnen, Schreiben u. Singen. Die Lehrmittel in den Schulen ſind der verſchiedenſten Art. In den Unterclaſſen ein Heer von allerlei Fibeln; Junker, Stephani und Koſt vorherrſchend. In den Mittelclaſſen allerlei Lehrbücher, auch Wilmſen's Kinderfreund noch. In den Oberclaſſen Schlez's Denkfreund, Schwabe ꝛc. Lenz's „Neuer deutſcher Kinderfreund" iſt das Lehrbuch, welches die Oberbehörde begünſtigt. Im Rechnen beſonders Tunica und Körting. Für den geogr. Unterricht ſind in den meiſten Schulen die ſchönen Holleſchen Wandkarten.

Die Lehrer. Sie können ihre Bildung in der mannigfaltigſten Art gewinnen. Der gewöhnlichſte Weg iſt jedoch das Seminar und die Präparandenanſtalt.

Das Seminar in Wolfenbüttel hat 1 Director, der zugleich das städtische Schulwesen beaufsichtigt, 1 Inspector und 5 Hülfslehrer. Die 13 Seminaristen, die 3 ersten „Informatoren" genannt, sind zugleich Lehrer an den Schulanstalten der Stadt. Eigentlichen Unterricht empfangen sie im Seminare nicht mehr. Der Director versammelt sie von Zeit zu Zeit zu Conferenzen. Sie empfangen im Waisenhause Wohnung, Beköstigung, Heizung, Betten, Licht, auch freie ärztl. Behandlung und Apotheke. Daneben erhalten die 3 Informatoren jährl. à 60 Thlr., 5 Semin. à 30 Thlr. und 3 à 24 Thlr. Mit dem Seminare eng verbunden ist die Präparandenanstalt, in welcher 45 Jünglinge während eines 3jährigen Cursus in den pädagogischen Wissenschaften und Fertigkeiten von den eben genannten Seminarlehrern unterwiesen werden. Im Anstaltsjahre vom März 1856 bis dahin 1857 gestaltete sich der Unterrichtsplan also: 2 St. Religionsunterricht, 2 St. Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2 St. Bibelerklärung, 1 St. katechetische Uebungen, 1 St. Geographie, 1 St. Geschichte, 3 St. deutsche Sprache, 3 St. Rechnen, 2 St. Kalligraphie, 1 St. Naturlehre, 1 St. Mathematik, 2 St. Theorie der Musik, 2 St. Gesang, 3 St. Geigenspiel (auf das Orgelspiel wurden wöch. 16 St. verwendet), Zeichnen, für die 1. Abth. 2 St., für die 2. Abth. 4 St. Im Sommer an 4 Nachmittagen von 5—7 Uhr Anleitung zum Gartenbau in dem schönen Seminargarten. — Die Vorbildung für die Präparandenanstalt erlangen die sogen. Aspiranten in der Regel auf der Realschule d. i. den beiden obersten Classen der Wolfenb. Bürgerschule. Jährlich werden 400 Thlr. Stipendien unter die Seminaristen und Präparanden, 100 Thlr. unter die Aspiranten vertheilt. Dennoch bleibt die Vorbildung sehr kostspielig! Seit einigen Jahren vermindert sich die Zahl der Zöglinge in besorgniserregender Weise. Das Seminar in Braunschweig besteht aus dem Haupt- und Nebenseminar. Das Lehrerpersonal besteht aus 1 Director, der zugleich die sämmtl. Br. Volksschulen leitet, und 3 Hülfslehrern. Die 10 Seminaristen, welche zugleich Lehrer an städt. Schulen sind, empfangen freie Wohnung, Heizung, Licht, Aufwartung und je 85 Thlr. jährl. Jahresausgaben ca. 2900 Thlr. Am Nebenseminar fungirt 1 Inspector und die eben genannten Lehrer. Die 8 Seminaristen, die zugleich städt. Lehrer sind, erhalten freie Wohnung, Heizung, Licht, Aufwartung, und je 60 Thlr. jährlich; jährl. Kostenaufwand 1550 Thlr. Auch in der Harzstadt Blankenburg existirt mit dem Gymnasium verbunden eine kleine Präparandenanstalt mit 4 Zöglingen. Der Stadtpfarrer und der Inspector an der Bürgerschule bilden das Directorium und sind zugleich nebst 1 Organisten und 1 Gärtner die Lehrer der Anstalt.

Fortbildung der Lehrer. Die wirksamste Anregung zum Weiterstreben liegt in dem Bewußtsein, dem Br. Lehrerstande anzugehören, in welchem sich allzeit eine frische Regsamkeit kund gethan hat. Aeußeren Anlaß giebt das „Rechenschaftsbuch," welches seit 1854 jeder Lehrer führen muß. In dasselbe ist monatl. sorgfältig einzutragen, was in der Schule durchgenommen und von den Schülern memorirt wurde. Ebenso wird es sehr gern gesehen, wenn die Lehrer um Ostern einen Aufsatz über ihr Schulleben bei der Oberbehörde einreichen, ohne daß jedoch von lähmendem Zwang die Rede wäre. Zu einem besonderen Förderungsmittel gestalten sich die den Inspectoren empfohlenen amtlichen Conferenzen, gewöhnlich wo sie Statt finden, in der Oster- oder Michaeliszeit; der Inspector giebt gute Zeit vorher einige Thesen und bestimmt einen Lehrer zum Referenten. In den Conferenzen, die mit Gesang und Gebet beginnen und schließen, tragen dann die Referenten ihre Gedanken im Zusammenhang vor, die hierauf unter Leitung des Inspectors besprochen werden. Die Protokolle werden der Oberbehörde zur Einsicht vorgelegt. Für den Kostenaufwand erhalten die Lehrer eine kleine Entschädigung aus den Schulkassen. Daneben aber bestehen fast überall in Stadt und Land freiwillige gewöhnlich monatlich zusammentretende Conferenzen, in ähnlicher Weise organisirt, wie die amtlichen, die umfassendste unter den städt. Lehrern in der Hauptstadt, die auch allmählich eine nicht unbedeutende Bibliothek gesammelt hat. Pädagogische Lesevereine sind gewöhnlich mit den Conferenzen verbunden, bestehen aber auch hier und da für

ſich. Das wichtigſte Inſtitut für Weiterbildung und innere Vereinigung der Lehrer iſt aber der „Landes-Lehrerverein," welcher im Jahre 1849 gegründet jährlich eine Oſter- und Michaelisverſammlung hält. An der Spitze deſſelben ſteht ein Vorſtand, der aus 5 Mitgliedern zuſammengeſetzt iſt, dem Obmann und 4 Beiräthen. Das Streben geht dahin, im ganzen Lande kleine Conferenzkreiſe zu ſchaffen, deren Wurzel und Blüthe zugleich dann der Landes-Lehrerverein iſt.

Die Prüfung für Gemeindeſchullehrerſtellen wird von einer Commiſſion vorgenommen, welche aus je einem Mitgliede des H. Conſiſtorii, und einer Seminardirection und aus den nöthigen Fachgelehrten beſteht. Die Ernennung der Lehrer geſchieht von der Landesregierung auf Vorſchlag des H. Conſiſtorii, welchem die Mittheilung des Vorſchlags an den betreff. Schulvorſtand vorangeht. Erfolgen Einwendungen, ſo werden dieſelben, falls Herzogl. Conſ. ſie für unerheblich hält, der höchſten Entſcheidung anheim gegeben. Zum Patronat der Regierung gehören 273 Stellen, von Predigern und Gemeinden reſpiciren 65 St., von Predigern allein 22, von Gemeinden allein 5, von Privatperſonen 41. — Iſt die Suſpenſion eines Lehrers im Diſcipliinarwege nur vom Amte und nicht von den Einkünften verfügt, ſo hat der Suſpendirte die Koſten ſeiner Vertretung zu tragen. Ein Lehrer kann auf Antrag des H. Conſiſtorii im Diſcipliinarwege von der Landesregierung auf eine Strafſtelle verſetzt werden; doch darf dabei das Einkommen höchſtens um $^1/_{10}$ geſchmälert werden. H. Conſiſtorium kann Geldſtrafen bis zu 20 Thlr. verhängen. — Die Penſionirung der Lehrer erfolgt durch Entſcheidung der Landesregierung auf ihre eigenen Anträge, oder die der Schulvorſtände und des H. Conſiſtorii. In Stadtgemeinden wird die Penſion in Gemäßheit des Geſetzes vom 12. Octbr. 1832 über den Civilſtaatsdienſt, §. 54, berechnet und von der Stadtgemeinde gedeckt, kann jedoch $^4/_5$ des bezogenen Gehaltes nicht überſchreiten. Bei der Berechnung der Dienſtzeit kommen nur die Jahre in Betracht, während welcher der zu Penſionirende ein Schulamt in der betreffenden Stadtgemeinde bekleidet hat. In den Landgemeinden erhält der neue Lehrer, ſo lange der penſionirte lebt, 120 Thlr. excl. Wohnung. Der Ueberſchuß der dienſtlichen Einkünfte gebührt letzterem als Penſion. Dieſe muß jedoch wenigſtens die Summe erreichen, welche dem Lehrer zu entrichten wäre, wenn der Ruhegehalt von einem Dienſteinkommen zu 120 Thlr., reſp. 150 Thlr. nach der Zeit, während welcher der Lehrer als ſolcher ſeit ſeiner erſten Anſtellung fungirt hat, in Gemäßheit obigen Zuſatzes berechnet würde. Beträgt nun der Ueberſchuß weniger, ſo hat die Gemeindekaſſe nur in dem Falle das Fehlende ganz zu leiſten, wenn der Lehrer die bei Berechnung des Ruhegehaltes zum Grunde gelegte Dienſtzeit in derſelben Gemeinde zugebracht hat; war er auch in andern angeſtellt, ſo zahlt die erſtere nur den Betrag, welcher aus der auf ſie fallenden Dienſtzeit ſich ergiebt. Die fehlende Summe wird durch den Kloſter- und Studienfonds gedeckt. — Sämmtliche Lehrer ſtehen in Folge der Geſetze vom 9. September 1848 und 6. Julius 1853 in der Civilbeamten-Wittwen- und Waiſenkaſſe. Die Aufnahme geſchah unter großer Munificenz Herzogl. Landesregierung. Die Beiträge belaufen ſich auf 3%, die Wittwenunterſtützungen betragen 16%. Bedürftigen Lehrern werden auf Anſuchen zuweilen Gratificationen aus dem Kloſter- und Studienfonds gewährt. Es beſteht auch eine herrliche vom H. Conſiſtorium verwaltete Stiftung zur „Unterſtützung armer Landſchullehrer und ihrer Wittwen" von dem weil. Oberarchidiac Wäterling in Wolfenbüttel vom 30. Decbr. 1822, mit einem Capital von ca. 35000 Thlr. Die jährl. Unterſtützung für eine Perſon darf nicht unter 10 und nicht über 30 Thlr. betragen. Der Vorſtand des Landeslehrervereins ſchloß mit der Aachen-Münchener Feuer-Verſicherungsanſtalt 1852 einen Vertrag, wornach auf die Geſammtſumme der Mobiliarverſicherungen Br. Lehrer von jener Geſellſchaft eine Art Dividende gezahlt und zum Beſten der Lehrerwittwen und Waiſen verwendet wird. Die Einnahmen von den Jahren 1852—1856 betrugen in Summa 310 Thlr. 17 Sgr., wovon Unterſtützungen zu je 12 Thlr. jährlich abgegeben wurden. Außerdem beſteht im Lande eine auf Gegenſeitigkeit baſirte Lehrer-Sterbekaſſe, welche den Hinterbleibenden

jedesmal 40 Thlr. gewährt. — Bei den Neubauten der Schulhäuſer wird geſetzlich darauf gehalten, daß die Gemeinden eine Wittwenwohnung einrichten. Hier und da haben auch die Gemeinden kleine Schulwittwenthümer durch Stiftung von Land und dgl. eingerichtet. —

Der amtliche Titel der B. Lehrer iſt „Gemeindeſchullehrer." Das H. Conſiſtorium verleiht hie und da den Titel „Cantor." Sereniſſimus aber decorirt je zuweilen einen eifrigen Lehrer mit dem neben dem Orden Heinrichs d. Löwen geſtifteten Verdienſtkreuze 2. Claſſe. In neueſter Zeit wurde auch einem Lehrer das der 1. Claſſe verliehen. — Lehrerinnen an öffentl. Schulen gab es früher, man hat ſie aber ausſterben laſſen.

Privatſchulen und Anſtalten beſtehen in mehreren, namentlich den größeren Städten, und zwar: 3 katholiſche Schulen (7 Lehrer, 1 Lehrerin und 170 Schüler); 4 jüdiſche (5 Lehrer, 74 Sch.); 3 Töchterſchulen (26 L., 27 Lehrerinnen, 335 Sch.); mehrere Kleinkinderſchulen; 3 Sonntags- oder Abendgewerbeſchulen; die berühmte (Winter-) Baugewerkſchule von Haarmann in Holzminden, deren zahlreiche Zöglinge in der Anſtalt auch beköſtigt werden; 2 höhere Privatanſtalten, von Dr. Rölecke in Braunſchweig (landwirthſch. u. techn.), Dr. Kellner in Leſſe; die Gumpel-Samſonſche (jüdiſche) Erziehungsanſtalt in Wolfenbüttel mit über 100000 Thlr. Stiftungsvermögen; in Braunſchweig ein Taubſtummeninſtitut mit 3 L., 23 Z. (2 Häuſer, ca. 20000 Thlr. Fonds), Blindeninſtitut 3 L., 11 Z.; das Rettungshaus vor dem Steinthor, Hausvater, Hausmutter, 1 Vorſteherin u. Lehrerin der Mädchenfamilie (15 M.), 1 Führer u. Lehrer der Knabenfamilie (7 K.), 1 Pflegerin für die (5) ſcrophuliöſen Kinder, Einnahme u. Ausg. 16—1700 Thlr.; die Anſtalt iſt noch in geſegneter Zunahme; in Seeſen die Jacobſonſche Waiſenanſtalt mit Schule.

B. Waiſen- und Rettungshäuſer. Das große Waiſenhaus Beat. Mar. Virg. in Braunſchweig wurde ſchon im J. 1245 vom Rath und den Bürgern geſtiftet und im Laufe der Zeit durch köſtliche Privilegien und Schenkungen bereichert, ſo daß man jetzt die jährlichen Einkünfte auf 18,000 Thlr. ſchätzt. Urſprünglich für 60 Knaben und 60 Mädchen beſtimmt, umfaßt es jetzt faſt 200 Waiſen, die nicht bloß aus der Stadt ſelbſt herſtammen. Die Kinder empfangen in leiblicher und geiſtiger Hinſicht eine ſehr gute Pflege und genießen auch nach ihrer Confirmation noch vielfach der Unterſtützung und Hülfe des Waiſenhauſes. Daneben beſteht noch das Tuckermann'ſche Waiſenhaus, im J. 1678 von der Wittwe des Abts Tuckermann für 20 weibl. Waiſen geſtiftet. — In Wolfenbüttel entſtand um 1658 auch ein Waiſenhaus, welches 12—15 Kinder aufnehmen ſollte. In neueſter Zeit hat man es vorgezogen, die betr. Waiſenkinder in Familien unterzubringen, wodurch es möglich wird, mehr Kinder in gute Pflege zu bringen. Die weitläufigen Gebäude des Waiſenhauſes werden für eine Schule und zu Wohnungen des Sem.-Inſpectors und der Seminariſten benutzt. — Für verwahrloſte Kinder beſteht eine Corrections-Anſtalt in dem Flecken Bevern. Die Kinder werden zu nützlicher Beſchäftigung angeleitet und empfangen den nöthigen Unterricht durch den Anſtaltsprediger und einen Lehrer.

C. Das gelehrte Schulweſen. Nicht ohne Wehmuth kann ein Braunſchweiger deſſen gedenken, daß im Kranze der gelehrten Bildungsſtätten der Brunonia die köſtlichſte Perle jetzt fehlt, die ehemals ſo blühende Julia, geſtiftet von Herzog Julius, um das Gelübde, welches ſein Vater im Schmerz über den Verluſt zweier Söhne in der Schlacht bei Sieversharſen 1553 gethan, zu erfüllen, zuerſt als Pädagogium zu Gandersheim, nachher als Univerſität zu Helmſtedt 1576, wobei Martin Chemnitz die Einweihungspredigt hielt. Nachdem ſie lange Zeit eine feſte Burg reiner Lehre geweſen war, erlag ſie im J. 1809 der Zerſtörungsluſt der Franzoſen. Seitdem wird Göttingen als Landesuniverſität betrachtet. Zwiſchen der Univerſität und dem Gymnaſium ſteht das Collegium Carolinum in Braunſchweig, unter der Regierung Karl's I. aus der Kloſterſchule zu Marienthal 1745 hervorgegangen, ſeit 1835 aus einer humaniſtiſchen, techniſchen und mercantiliſchen Abtheilung beſtehend mit 18, 85, 4 Studirenden (Winterſemeſter

185⁵/₆) u. einem wissenschaftl. Lehrerpersonal von 21 Professoren. Zuschuß aus dem Kloster- und Studienfonds 16000 Thlr. Wir erwähnen noch das 1836 gestiftete Predigerseminar in Wolfenbüttel (die westphälische Regierung hatte die früheren Anstalten dieser Art vertilgt und aus den Dotationen höhere Officiere versorgt), weil die sich darin auf die Verwaltung des Predigtamtes unter der Leitung des Consistoriums und des Seminardirectors vorbereitenden Collegiaten zugleich auch an den städtischen Schulen Unterricht geben.

Das eigentliche Gymnasialwesen ruht auf der oben angeführten Schulordnung vom J. 1569, die sich jedoch im Laufe der Zeit für jede besondere Anstalt durch die Praxis weiter gebildet hat. Die verhältnismäßig starke Entwicklung desselben findet ihre Erklärung vorzugsweise darin, daß eigentliche Realschulen fehlen und deshalb Knaben, die sonst die Realschule besuchen würden, ihre Bildung in den unteren Classen der Gymnasien holen. Die höchste Aufsichtsbehörde ist das H. Consistorium in Wolfenbüttel; jedes Gymn. steht sodann unter einem Ephorus, der ein höherer geistlicher Würdenträger ist; die nächste Aufsicht führen die Directoren, welche zugleich die ersten Lehrer sind, gewöhnlich Professoren genannt. Die Gymnasiallehrer sind theils ordentliche, (Collaboratoren, Lehrer und Oberlehrer; der einer Classe vorstehende heißt Ordinarius), theils Hülfslehrer (im Rechnen, Schreiben, Zeichnen, Musik, Turnen). Die ordentlichen Lehrer werden auf Vorschlag des Herz. Consistoril vom Landesfürsten mittels Patents ernannt, sind also nach der Verfassung Staatsdiener. Ehmals wurden sie in der Regel aus den jüngeren Theologen gewählt; seit einiger Zeit aber haben sich Philologen in solcher Zahl gefunden, daß man die meisten Stellen mit ihnen besetzen kann. Anwartschaft auf eine Anstellung an den Gymnasien wird durch ein Staatsexamen vor einer H. Prüfungscommission erlangt. Die ordentlichen Lehrer müßen ein Probejahr bestehen. — Die Gymnasien werden theils aus dem Schulvermögen (Fonds und liegende Gründe) und dem Schulgeld, theils aus den Zuschüssen des Kloster- und Studienfonds unterhalten: die Gehalte für das Lehrerpersonal betragen zusammen 35,095 Thlr. 12 Gr., wozu der genannte Fonds 21,515 Thlr. beiträgt; sie bewegen sich für die einzelnen Lehrer zwischen 250 und 1000 Thlr., meist in Geld, hie und da auch in Naturalien; die Directoren haben immer freie Wohnung, bei einigen G. auch außerdem einzelne Lehrer.

Die Schüler werden, wenn sie nicht vermöge anderweitiger Vorbildung für eine höhere Classe befähigt sind, in der Regel mit dem 9. oder 10. Jahre in V. aufgenommen. Die Curse sind in den unteren Classen einjährig, in den oberen je nach den Disciplinen zweijährig. Die Schüler genießen zum Theil bedeutende Unterstützungen durch Stipendien, mit denen einzelne Anstalten reichlich bedacht sind. Das Schulgeld beträgt z. B. in Holzminden in Ober- und Unterprima und in Secunda vierteljährl. 5 Thlr., in III 4, IV 3½. V ist mit einer Classe der Bürgerschule vereinigt.

In Braunschweig befaßt das „Gesammtgymnasium" seit der Aufhebung des Martineums und Katharineums 3 Anstalten: das Obergymnasium (1 Director, 7 ord. L., 2 Hülfsl., 74 Schüler), das Progymnasium (1 Dir., 6 ord. L., 2 Hülfsl., 251 Sch.); das Realgymnasium (1 Dir., 8 ord. L., 4 Hülfsl., 214 Sch.). — Das G. in Wolfenbüttel, die große Schule genannt, wurde 1568 von Herz. Julius gestiftet und mit schönen Privilegien begabt (1 Dir., 6 ord., 2 Hülfsl., 127 Sch.). — Das G. in Helmstedt hat 1 Dir., 4 ord., 2 Hülfsl., 56 Schüler. — Das G. zu Holzminden (1 Dir., 6 ord., 4 Hülfsl., 78 Sch.), 1760 aus der Klosterschule zu Amelunxborn entstanden, mit Lehrmitteln vortrefflich ausgestattet, verleiht 10 Stipendien; jeder Stipendiat hat Wohnung, Heizung und Aufwartung im Schulgebäude und empfängt neben freier Schule noch jährlich baar 52 Thlr. 16 Gr. — Das G. in Blankenburg hat 1 Dir., 5 ord., 3 Hülfsl., 61 Schüler.

Um einen Einblick in das innere Leben der G. zu gewähren, theilen wir als Beispiel mit, was in dem Schuljahr 185⁷/₈ zu Wolfenbüttel gethan worden ist: Latein. IV, a. Elementarb. v. Jacobs 4 St. Formenl. nach Schulz, Einübung synt. Regeln

nach Gröbel 4 St. IV, b. Einübung der Formenl. u. Ueberſ. aus Scherlings Elementarb. u. Gröbel 8 St. III. Gramm. nach Madvig, Exercitia aus Gröbel 2 St., Jacobs Elem. Ov. Metam. Anfangsgründe der Proſodie u. Metrik 4 St. Caes. b. g. 2 St. II. Syntax nach Madvig, Exercitia aus Kunhardt 2 St. Cic. Virg. Aen. Caes. b. g. metr. Uebungen nach Friedemann 3 St. Liv. 2 St. I. Horat. Cic. 4 St. Liv. (ohne Selecta) 2 St., Tac. Germ. (Sel. allein) 2 St., Gramm. u. Exerc. 3 St. Griechiſch III. 2. Abth. halbjährlich Kühners Elem. gramm. Curſ. 1 u. 2. 2 St. Jacobs Elem. I, 1. 2 St. Erſte Abth. 2 Halbj. Kühner Curſ. 3. Xenoph. Anab. 5, 7, 20—6, 3, 21. 2 St. — Exercit. aus Roſt u. Wüſtemann 1. Curſ. 1 St. II. Gramm. 2 St. Jacobs Att. Abſch. 5—14. 2 St. Hom. Od. II, 576—13, 112. 2 St. I. Thuc. 2 St. Hom. Gramm. u. Exercit. 3 St. Selecta (alleln) Soph. Oed. Col. Antig. 3 St. Metrik 1 St. Hebräiſch I, Geſenius Leſeb. Abſchn. 1—5 a. b. c. ausgew. Pſalmen, Formenl. nach Geſenius 2 St. Deutſch V. Aufſätze, orthogr. Uebungen, freies Erzählen und Leſen deutſcher Proſa (Zimmermanns Leſeb. Th. 1.), Einüben des Wichtigſten aus d. Gramm. nach O. Schulz, Erklären u. Declam. der aufgegebenen Gedichte 4 St. IV. Aufſätze, orthogr. Uebungen, freies Erzählen (Zimmermann 2), Declamiren 3 St. III. Aufſätze, Declamiren, Erklärung der Stücke 49—71 in Zimmermann 3. 3. St. II. Aufſätze, Declamiren, freie Vorträge, Metrik nebſt prakt. Uebungen, Schillers Tell erklärt 3 St. I. Aufſätze, Reden und freie Vorträge, Göthes Taſſo erklärt, Proſodie u. Metrik 3 St. Franzöſiſch V. Plötz Lehrb. Curſ. I. bis zu den irreg. Verben, Exercitia 7 St. IV. Plötz Curſ. 2 Lect. 1—23, Exercitia 4 St. III. Gramm. und Exercit. nach Plötz Schulgramm. Curſ. 2. Ahns Leſebuch S. 94—106. 2 St. II. Syntax u. Exercit. nach Plötz Lehrb. u. Tollins Anleitg, Ahns Handb. 2, 441—471. 3 St. I. Les deux Gendres par M. Etienne, Guizot, histoire de Charles I., ſchriftl. u. mündl. Ueberſ. 1 Abth. aus Schillers 30j. Kr. 2 Abth. aus Tollins Anl. 2 St. Engliſch II Tal. of a Grandfather by W. Scott, Macaulay Hist. of Engl. 5, 1, Gramm. nach Zimmermann 2 St. I. Shakesp. Hen. IV, Macaulay 5. mündl. u. ſchrlftl. Ueberſ. aus Zimmermann 2. 2 St. ſpäter 3 St. Religion V. Hoffmanns Katech. §. 90 bis Ende. Luthers kl. Kat. durchgenommen und eingeübt. Hoffmanns Kat. §. 1—23. Erklärung u. Einübung von Bibelſtellen und Geſängen. 2 St. Bibelleſen, Matth. dann die hiſt. Bücher A. T. bis Nehemia, Erkl. u. Wiederholung des Geleſenen 2 St. IV. Apoſtelgeſch. u. Ev. Joh. dann Bergpredigt, Auswendiglernen von Bibelſtellen und Geſängen 2 St. III. Religionsl. nach Kurz §. 1—167, Auswendlgl. von Bibelſt. u. Geſängen 2 St. II. Geſch. der Kirche bis zum Tode Innocenz des dritten. 2 St. I. Glaubenslehre nach Palmer §. 126—206, Brief an d. Kol. in d. Grundſprache 2 St. Geſchichte V. Volgers Leitf. Curſ. 1. §. 53 bis zu Ende, dann 1—22, Einüben der wichtigſten Zahlen 2 St. IV. Volger 1 §. 51—68, Einübung der Geſchichtszahlen 2 St. III. Schmidts Leitf. Anwendlgl. der wichtigſten Zahlen aus der ganzen Geſch., Repetition der mittl. Geſch. von 1273 u. der neueren bis 1660. Neuere Geſch. von 1660 bis zu Ende 2 St. II. Alte Geſch. u. Alterthümer mit Ausſchluß der römiſchen, alte Geogr. nach Schmidts Grundriß 2 St. I. vom weſtph. Frieden bis 1804 nach Schmidt 3 St. Geographie V. Vorkenntniſſe, Ueberſicht der Erdtheile, phyſ. Geogr. von Europa 2 St. IV. zuſ. mit Naturgeſchichte, überſichtl. Beſchr. von Aſien, Afrika, Amerika u. Auſtralien, Botanik, Zoologie u. Mineralogie 4 St. III. Deutſchland beendigt, Ungarn, Türkei, Griechenland, Rußland, Scandinavien, England, Amerika angefangen 2 St. II. wie in III. Rechnen u. Mathem. V. Ex. aus Tunica bis zur Regel de Tri in Brüchen 4 St. IV. Die Ex. in Tunica Th. 1. bis zur Kettenrechnung 4 St. III. Sommer: Elem. der Arithm. Winter: Geometrie bis zur Kreislehre nach Koppe 4 St. II. Sommer: Arith. u. Alg. bis zu den Gleichungen des 1. Gr. incl. Wiederholung der Planimetrie, Winter: Planim. mit Wiederholung der Arithm. u. Alg. nach Koppe 3 St. I. Sommer: Arith. u. Alg. (Gleichungen des 1. u. 2. Gr. Progreſſionen, Logarithmen bis zum binom. Lehrſ.) Winter: Trigonom. mit Wiederholung der Alg. nach Koppe. 4 St. Schreiben

V 3 St. IV u. III 2 St. Zeichnen V 3 St. IV, III u. II 2 St. Geſangunterricht in 4 Abtheilungen für alle Schüler der Anſtalt.

J. H. Ch. Schmidt, Cantor zu Lucklum.

Bremen, ſ. freie Städte.

Britiſches Schulweſen, ſ. Großbritannien.

Buchführung, ſ. Schulacten.

Buchſtabenrechnung, ſ. Arithmetik.

Buchſtabirmethode, ſ. Leſeunterricht.

Bugenhagen. — Literatur. Melanchthonis oratio de vita J. Bugenhagii in Bretſchneiders Corpus Reform. XII, 295 ff. (von Petr. Vincentius am 4. Aug. 1558 nur vorgetragen, aber nicht, wie oft angeführt wird, verfaßt). Laemmel Hist. Bugenhagiana. Hafn. 1706. 4. Lange Bugenhagens erbauliches und merkwürdiges Leben. Budiſſin 1731. 8. Jänicken Lebensgeſchichte des vortrefflichen Kirchenlehrers J. B. Roſtock und Wismar 1757. 4. Engelken J. Bug. Pommer. Ein biogr. Aufſatz für d. evang. Kirche. 1817. 8. Koch Erinnerungen an J. Bug. Pomeranus. Stettin 1817. 4. (mit beſ. Beziehung auf B.'s Verdienſte um das Schulweſen). Ziet J. Bug. Lpzg. 1834. Mohnike in Erſch und Grubers Encykl. s. v. (mit ſehr vollſtändiger Literatur). Klippel Deutſche Lebens- und Charakterbilder. I. 30 ff. Richter Die evang. Kirchenordnungen des 16. Jahrhunderts. I. Vormbaum Evang. Schulordnungen. I. Jäger, in den Studien und Kritiken 1853. 2. — Johann Bugenhagen, im Kreiſe der Männer, welche den deutſchen Reformator umgaben und ſein großes Werk ihm durchführen halfen, nächſt Melanchthon der bedeutendſte und vor Allem verdient durch ſeine ebenſo einſichtsvolle als umfaſſende Thätigkeit für Ordnung des Kirchen- und Schulweſens im nördlichen Deutſchland und darüber hinaus, von Luther ſelbſt mit Ambroſius verglichen, von andern wie ein Apoſtel gefeiert. Er war den 24. Juni 1485 zu Wollin in Pommern geboren, wo ſein Vater Gerhard B. als Mitglied des Raths in großem Anſehen lebte. Die Vorbereitung zu wiſſenſchaftlichen Studien erhielt er in der Schule ſeiner Vaterſtadt, dann, vom 13. Lebensjahre an, in Stettin. Im Jan. 1502 auf der Univerſität Greifswald immatriculirt, betrieb er neben den philoſophiſchen und theologiſchen Studien mit beſonderem Erfolge auch das Studium der römiſchen Claſſiker und gewann dadurch jene Leichtigkeit und Gewandtheit im mündlichen wie ſchriftlichen Ausdruck, welche ſelbſt Melanchthons Anerkennung erhielt. Raſch zur Würde eines Magiſters gelangt, übernahm er noch 1503 als achtzehnjähriger Jüngling (nach Melanchthon, quum jam vigesimum annum attigisset, alſo 1505?) die Leitung der Schule zu Treptow an der Rega, die durch ſeinen Eifer ſchnell zu großer Blüte gedieh, ſo daß ſelbſt aus Liefland und Weſtphalen Schüler herbeizogen. Aus dieſer Zeit, in welcher er auch bereits in den geiſtlichen Stand getreten war, ſtammt ſein lateiniſch geſchriebener Brief an den trefflichen Humaniſten Joh. Murmellius in Deventer, dem er ſchon früher ſeinen jüngern Bruder zugeſandt hatte und jetzt andre Jünglinge zu freundlicher Führung empfahl. 1517 berief ihn der Abt von Belbuck, Joh. Boldnan, an das von ihm in ſeinem Kloſter errichtete Collegium Presbyterorum s. Sacerdotum und übertrug ihm vor Allem die Erklärung der bibliſchen Schriften für die Mönche. B. ſchloß ſich dabei beſonders an Hieronymus und Auguſtinus an und entwarf auch bereits eine Harmonie der Evangelien, wie er denn ſpäter fortwährend ſolchen harmoniſtiſchen Arbeiten großen Fleiß zuwandte. Daneben fand er noch Zeit, im Auftrage des Herzogs Bogislav X, der für das von Spalatin unternommene ſächſiſche Chronikon eine Zuſammenſtellung der Nachrichten über die pommerſchen Fürſten und Länder von ihm begehrte, die Archive in den Städten, Schlöſſern und Klöſtern Pommerns zu unterſuchen und bis zum Mai 1518 eine Geſchichte ſeines Heimatlandes abzufaſſen, die, wie ſehr auch Spuren der Eile an ſich tragend, ihn als den erſten eigentlichen Geſchichtſchreiber Pommerns erſcheinen läßt und, obwohl erſt 1728 gedruckt, viel dazu beigetragen hat, daß im 16. Jahrhundert die pom-

merſche Geſchichte auch von andern bearbeitet worden iſt. Und ſo war er für eine größere Thätigkeit in tüchtigſter Weiſe vorbereitet. Die Bahn dazu öffnete ſich ihm bald. Als er 1520 mit Luthers gewaltiger Schrift „von der babyloniſchen Gefangenſchaft der Kirche" bekannt geworden, trat der erſte Eindruck, daß in derſelben der gefährlichſte Ketzer rede, bald vor der Ueberzeugung zurück, daß Luther allein die Wahrheit erkannt habe, die ganze Welt dagegen blind und im Irrthum ſei. Die ihm eigene klare Entſchiedenheit zog raſch Viele in dieſelbe Bahn; im Kloſter Belbuck kam es zu lebendigſter Bewegung. Noch ehe dieſe auf harte Weiſe eingedämmt worden, hatte Bugenhagen, wohl ſchon 1520 mit Luther in Verbindung getreten, gen Wittenberg ſich aufgemacht und war hier noch vor Luthers Abreiſe zum Wormſer Reichstage eingetroffen.

Er wollte zunächſt mehr lernen, als lehren. Als er jedoch einem Kreiſe junger Pommern, deren damals ſchon viele Wittenberg beſuchten, die Pſalmen zu erklären angefangen hatte, erweckte dies eine ſo große Theilnahme auch bei andern, daß er genöthigt wurde, ſeine Vorträge öffentlich fortzuſetzen. Dieſelben ſind ſpäter gedruckt und von Luther durch die Anerkennung ausgezeichnet worden, daß ihr Verfaſſer der Erſte auf Erden ſei, der ein Ausleger der Pſalmen zu heißen verdiene. In den von Carlſtadt erregten Unruhen ſtand B. treu neben Melanchthon, mit dem er ſich ſchnell befreundet hatte. Ebenſo innig wurde dann ſein Verhältnis zu Luther, der die ihm eigenen Gaben trefflich zu würdigen und zu Förderung der Reformation zu gebrauchen wußte, in Stunden innerer Bedrängnis aber gern an ſeinem lieben Dr. Pommer ſich aufrichtete, während dieſer ſelbſt wieder in jenem ſeinen geiſtlichen Vater verehrte. Aeußerlich befeſtigte ſich ſeine Stellung dadurch, daß er, wohl noch vor Luthers Rückkehr von der Wartburg zum Profeſſor der Theologie ernannt, 1523 auch zum Paſtor an der Pfarrkirche in Wittenberg gewählt wurde. In den ehelichen Stand war er bereits im Octbr. des vorhergehenden Jahres getreten, hierzu durch Luthers Schrift von den Kloſtergelübden ermuthigt, deren Bedeutung für Umwandelung des ſocialen Lebens ihm ſofort klar geworden war. Seitdem bewahrte er nun ſeinem zweiten Vaterlande unwandelbare Treue. Im Jahr 1536 wurde er Generalſuperintendent des Kurkreiſes.

An den mannigfachen reformatoriſchen Arbeiten hat B. ſehr lebhaften Antheil genommen, die größten Verdienſte aber als Kirchenordner ſich erworben. Er beſaß bei tiefer Einſicht in die Bedürfniſſe des Volkslebens die bewundernswürdige Gabe, nach Beſchaffenheit der beſondern Verhältniſſe und doch durchaus im Geiſte des Evangeliums neue Lebensordnungen zu ſchaffen, in denen, was uns hier allein näher berührt, die Erziehung und Unterweiſung der Jugend eine tief eingehende und feſte Grundlagen für weitere Entwickelung bereitende Theilnahme fand. Was ſeine Kirchenordnungen vor allen andern auszeichnet, iſt gerade das, daß ſie durchaus vom pädagogiſchen Geſichtspunct aus abgefaßt ſind und dieſem alles Einzelne untergeordnet wird (Jäger, a. a. O. S. 460). B. knüpft die Verpflichtung zu chriſtlicher Erziehung der Jugend, alſo auch zu Errichtung von Schulen, ganz unmittelbar an die Taufe, die ihren vollen Werth erſt durch den daran ſich anſchließenden chriſtlichen Unterricht zu gewinnen ſcheint. Ebendeshalb verlangt er nun auch, daß für alles Volk Schulen eröffnet werden, und das evangeliſche Volksſchulweſen Deutſchlands hat in ihm vielleicht mehr noch als in Luther ſeinen Schöpfer zu erkennen. Was er in Braunſchweig eingerichtet hatte, das wurde Muſter für Minden, Göttingen, Soeſt, Bremen, Osnabrück und andere Städte, die däniſche Kirchenordnung wurde auch für Schleswig-Holſtein Geſetz und das hier Eingeführte fand wieder Aufnahme im Lande Hadeln ꝛc.

In demſelben Jahre, wo in Sachſen unter ſeiner Mitwirkung die große Kirchenviſitation ausgeführt wurde, rief ihn der Rath und ein großer Theil der Bürgerſchaft nach Braunſchweig (vgl. den Art. Braunſchweig), wo die evangeliſche Wahrheit nicht ohne ſchweren Kampf ſich emporgearbeitet hatte und zu feſter Geſtaltung der wirren Zuſtände ebenſo viel Kraft als Umſicht nöthig war. B. entſprach dem Vertrauen, das ihm entgegengekommen war,

vollständig. Schon am 5. September 1528 konnte er dem Rathe eine von ihm ausgearbeitete Kirchenordnung übergeben, die dann auch sofort veröffentlicht wurde und in demselben Jahre gedruckt erschien. (Bei Richter Evang. Kirchenordnungen. I. 106 ff., der nur, wie auch bei andern, die auf die Schule bezüglichen Abschnitte weggelassen hat, welche nun Vormbaum allgemein zugänglich macht.) Das ganze kirchliche Leben sollte unter einem Superattendenten stehn und dieser außer den Predigten auch lateinische Vorlesungen für die Gelehrten halten, überdies aber Lehre, Zucht, Schulen, Kirchengut überwachen; neben ihm ein Adjutor („Helper") mit wesentlich gleichen Pflichten ꝛc.; für die männliche Jugend sollten zwei lateinische Schulen, zu St. Martin und zu St. Katharinen, eingerichtet werden, jede mit drei Classen, doch die erstere mit vier, die letztere nur mit drei Lehrern; der Rector zu St. Martin sollte Magister artium sein und zu Zeiten, wie der Superattendent und sein Helfer, auch lateinische Lectionen aus der heiligen Schrift für die Gelehrten zu halten das Recht, doch nicht die Pflicht haben, „dat de jöget mit sundergene arbeyde nicht in der Scholen werde versümet." Neben den lateinischen Schulen sollten nun aber zwei „deutsche Schulen" für Knaben, und vier „Jungfrauenschulen" an vier Orten („darum dat de junckfraven nicht verne van ören elderen scholen gan") errichtet werden; die letzteren unter Schulmeistern, die im Evangelio verständig und von gutem Gerücht. In beiderlei Schulen war Katechismusunterricht mit Gesangübung natürlich Hauptsache; für die Jungfrauenschulen war übrigens noch Erzählung der heiligen Geschichte empfohlen, damit das Gedächtnis geübt und das Evangelium Christi desto fester eingebildet würde. Den Armen sollte die Benützung der Schulen nach Möglichkeit erleichtert, das Unwesen der Winkelschulen aber nicht geduldet werden. Also durchaus Hindrängen auf ein die ganze Jugend der Stadt umfassendes, nach den verschiedenen Bedürfnissen abgestuftes, durch die Vorsteher der Gemeinde überwachtes Schulwesen.

Schon aber hatte der Rath zu Hamburg beim Kurfürsten von Sachsen für B. Urlaub erbeten, damit derselbe auch dort das Kirchenwesen in Ordnung bringe. Schon am Anfange des Octobers 1528 kam er nach Hamburg, dessen Vertreter ihn um so ehrenvoller empfiengen, je wunderlicher fünf Jahre vorher ihr Benehmen gewesen war, als sie ihn an die Nikolaikirche ihrer Stadt gerufen und ihm dann wieder einen Absagebrief geschrieben hatten. B. arbeitete wieder mit unermüdlichem Fleiße. Während er sich in den kirchlichen Verhältnissen Hamburgs orientirte und für das durch lange Kämpfe erschütterte Gemeindeleben neue Grundlagen zu finden suchte, hatte er noch Zeit zu einer Reihe von Predigten, welche die Bevölkerung über Zweck und Bedeutung der Reformation in's Klare setzten sollten. Die Kirchenordnung für Hamburg konnte er am Tage vor Pfingsten des Jahres 1529 dem Rathe übergeben, der mit der Bürgerschaft ihr vollständige Billigung angedeihen ließ und sofort auf Einführung derselben bedacht war. (Sie wurde ebenfalls sofort gedruckt 1529. S. Richter, a. a. O. I. 127 ff.; das auf die Schulen Bezügliche bei Vormbaum I, 18 ff.) Im allgemeinen wiederholen sich die Grundzüge der Braunschweigischen Kirchenordnung; doch zeigt sich in Beziehung auf das Schulwesen manches Eigenthümliche. Die im Johanniskloster errichtete lateinische Schule sollte fünf Loca (Classen) mit sieben Lehrern haben und den lateinischen Unterricht so weit führen, daß im vierten Locus von unten Virgil und Ovids Metamorphosen neben Cicero's Officien und Briefen gelesen werden könnten, worauf dann im fünften Locus Dialektik und Rhetorik, etliche Rudimenta Mathematum, die Rudimenta graecarum literarum (wenn man die Schüler nicht weiter bringen könne) und die hebräischen Buchstaben gelehrt werden sollten. In Bezug auf Vertheilung der Lehrgegenstände nach Tagen und Stunden wurden specielle Anweisungen gegeben. Mittwoch Vormittag sollte Repetition durch alle Loca stattfinden; der Sonnabend war für die Katechismuslehre bestimmt; der Unterricht im Gesange sollte natürlich auch hier vor Allem dem kirchlichen Gottesdienste förderlich werden und bis zu höherer Kunstfertigkeit führen; auch sollten dem Cantor helfen alle Schulgesellen

ohne den Rector, wenn er mit seiner Cantorie ein Fest machen wolle in der Kirche, „dat de Kinder in der Musica lustig und wohl geövet werden.“ Oeffentliche Vorlesungen des Superattendenten und seines Helfers für die Gelehrten wurden auch hier empfohlen, mit der Erweiterung, daß jeder viermal in der Woche auftreten, übrigens aber auch andere Geistliche, wenn sie dazu geschickt wären, ähnliche Vorträge halten sollten; eben dies könnten der Rector und der Subrector der Schule thun. Zugleich sollte dafür Sorge getragen werden, daß 2 Juristen, ein Medicus und ein Chirurgus, die auch sonst der Stadt sich nützlich machen könnten, wöchentlich Vorlesungen hielten. Es ist klar, daß mit dieser Anstalt (Lectorium nennt sie B.) die Anfänge zu einer Akademie gegeben waren. Wie diese Dinge sich dann weiter entwickelt haben, ist hier nicht darzustellen. Auch die Begründung einer Bibliothek hatte B. in's Auge gefaßt. Eine deutsche Schule sollte bei St. Nikolai eingerichtet werden, eine Jungfrauenschule aber jedes Kirchspiel erhalten. Vgl. Kraft De Jo. Bugenhagii in res scholasticas emendatas meritis. Hambg. 1829. 4.

Kaum war B. nach Wittenberg zurückgekehrt, als er dringend zu gleicher Thätigkeit nach Lübeck eingeladen wurde. Doch gab diesmal der Kurfürst, der ungern dem eignen Lande B.'s Kraft und Erfahrung immer wieder entzogen sah, erst nach langem Widerstreben seine Zustimmung, wie denn auch Luther seine ernstlichen Bedenken hatte. Endlich aber durfte B. reisen, und am 28. October 1530 traf er in Lübeck ein. Im Laufe eines halben Jahres vollbrachte er auch hier das Werk der Organisation, die im Schulwesen wesentlich die schon behandelten Einrichtungen sich wiederholen ließ. Schon im Januar 1531 wurde im Katharinenkloster eine lateinische Schule eröffnet. Eine zweite Reise nach Lübeck (1532) diente zur Befestigung des Begründeten. Vgl. Goetz De Jo. Bugenhagii meritis in ecclesiam et scholam Lubecensem. Lips. 1704. 4. (brauchbar; doch reicher an Phrasen als an Thatsachen).

Dieser angestrengten Thätigkeit folgte eine kurze Zeit der Ruhe, in welcher B. Doctor der Theologie wurde und (1534) den Rath von Bremen bei der Einrichtung des dortigen Kirchenwesens nur aus der Ferne berieth. Aber schon das nächste Jahr führte ihn in sein Heimatland Pommern, dessen Herren Barnim in Stettin und Philipp I. in Wolgast zu Ordnung des Kirchenwesens einen Landtag nach Treptow ausgeschrieben hatten. Er stieß hier auf zähen Widerstand, sah aber doch zuletzt die Anerkennung der Augsburgischen Confession ausgesprochen und verfaßte nun auch für Pommern eine Kirchenordnung, welche im Wesentlichen das anderwärts schon Angeordnete wiederkehren ließ, das Schulwesen aber nur kurz behandelte und schon 1558 durch eine erweiterte ersetzt wurde. Augenscheinlich hat hier B.'s Grundgedanke von der Aufgabe und Stellung der Schulen durch Schuld des Adels eine sehr bedenkliche Gegenwirkung erfahren. Die Errichtung von Schulen wird völlig den Städten überlassen und diesen auch angesonnen, je 2 Bürgerskinder zur Universität zu schicken; aber auch diese Universität (Greifswald) soll zunächst auf 8 Lehrer beschränkt sein (4 Professores artium, 2 Theologen und 2 Juristen) und erst später eine Erweiterung erfahren. In den kleineren Städten sind Schulmeister und Stadtschreiber noch eine Person, und damit arme Kinder nicht von der Schule gedrungen werden, wird ihnen gestattet, vor den Thüren zu betteln! (Jäger, a. a. O. 465 ff.) Daß aber B. das Möglichste geleistet, erkannte man noch 1544 dadurch an, daß man ihm das Bisthum Cammin übertrug; aber zuletzt blieb er doch wieder seinem lieben Wittenberg treu.

Schon im Sommer 1537 zog ihn der ehrenvollste Ruf wieder in die Ferne. Christian III. von Dänemark, unter großen Bewegungen zum Throne gelangt und in der Durchführung der Reformation, die im Volke entschiednen Anhang hatte, eine Befestigung seiner Macht gegenüber dem Klerus erkennend, lud ihn nach Kopenhagen ein, wohin ein Reichstag zu völliger Entscheidung über die schwebenden Fragen berufen war. B. entwickelte auch hier eine bewundernswürdige Umsicht und Kraft. Die von ihm noch in jenem Jahre vollendete Kirchenordnung für Dänemark, Norwegen, Schles-

wig und Holſtein legte zu neuen Entwickelungen feſteren Grund und ſchien auch dem Schulweſen eine neue Geſtalt geben zu können. Wenn es ihm nun auch nicht gelang, die Kirchen- und Kloſtergüter, die er mit Luther für Kirchen, Schulen und Arme verwandt zu ſehen wünſchte, der Habgier der Mächtigen zu entwinden, ſo ſetzte er doch die Reorganiſation der Univerſität Kopenhagen, an welcher er ſelbſt einige Zeit Vorleſungen hielt und auf ein halbes Jahr ſogar das Rectorat übernahm, ſowie manche Verbeſſerungen an den lateiniſchen Schulen durch. Für Schleswig und Holſtein kam die erwähnte Kirchenordnung erſt 1542 auf einem Landtage in Rendsburg zur Geltung. Die darin enthaltenen Beſtimmungen über die Schulen entſprechen im ganzen dem anderwärts von ihm Eingeführten. Schulen von 5 Haufen ſollten in allen Städten und Flecken eingerichtet, Winkelſchulen aber nirgends geduldet werden; eine höher entwickelte Schule ſollte aus den Mitteln des Capitels die Stadt Schleswig erhalten (Vormbaum I, 34 ff.). Das Bisthum Schleswig hatte B. abgelehnt.

Im Sommer 1541 nach Wittenberg zurückgekommen, fand er noch immer die Ruhe nicht, die ſeinem Gemüth ſo großes Bedürfnis war. Schon im nächſtfolgenden Jahre war er wieder im Herzogthum Braunſchweig-Wolfenbüttel thätig, das die Häupter des ſchmalkaldiſchen Bundes ihrem leidenſchaftlichen Gegner Heinrich dem Jüngern entriſſen hatten und nun vollſtändig reformiren ließen. Was B. jetzt unter der Mitwirkung von Anton Corvin und Martin Görlitz einrichtete, hatte freilich nur ſo lange Beſtand, als die Occupation des Landes dauerte; aber erfreulich iſt es, in dieſer neuen Kirchenordnung zu ſehen, wie B.'s pädagogiſcher Grundgedanke jetzt auch, wenn gleich nur in beſchränkter Weiſe, auf das Landvolk ſich erſtreckte. „Auf den Dörfern muß nach dieſer Kirchenordnung der Küſter zugleich nothdürftig Schule halten können, wie er auch in Städten für den niederſten Unterricht verwendet werden darf, in welchem Dienſt er dann dem Schulmeiſter untergeordnet iſt. Dieſe Beſtimmung begreift man leicht aus dem Zuſammenhange, in welchem die Schule mit dem öffentlichen Gottesdienſte ſteht, da der Kirchengeſang durch die Schule möglich gemacht wird. Denn Leſen, etwas Rechnen und Singen und nothdürftiges Schreiben, das waren die Fertigkeiten, die in den niedern Schulen erlernt wurden und für das Bedürfnis des Volkes ausreichten, und auch unter dieſen ſtand das Leſen und Singen obenan, weil das erſte dem Laien die Bibel zugänglich machte, das zweite dem evangeliſchen Gottesdienſt unentbehrlich war; dazu kam, als eine Hauptſache, das Memoriren religiöſer Stoffe. In den Städten aber entſtand ein Zug nach höherer Bildung, ſo daß die niedere Schule und die Gelehrtenſchule hier ganz eng miteinander verbunden ſind, die erſtere nur als ein Element der letztern auftritt. Offenbar wurde die niedere Volksſchule vom Schullehrer durch einen ſeiner Schulgeſellen beſorgt, an deſſen Stelle in kleineren, ärmeren Städten der Küſter trat, wobei er jedoch in dieſelbe Unterordnung unter den Schulmeiſter geſtellt wurde für dieſen Dienſt, wie die ſogenannten Schulgeſellen." (Jäger, a. a. O. S. 478.) — Uebrigens enthält dieſe Kirchenordnung (Auszüge bei Richter II, 56 ff.; das auf die Schulen Bezügliche bei Vormbaum I, 44 ff.) eine beſonders genaue Abſtufung des Unterrichts, namentlich im Lateiniſchen. Hier hat die erſte Claſſe von unten (der erſte Hupe) das Leſen in den lateiniſchen Enchiridiis zu lernen, worin die 10 Gebote, das V. U., der Glaube und was ſonſt zum Katechismus gehört, verfaſſet ſind; dann ſoll man die Schüler im Donatus und Cato üben, und ſollen ſolche Bücher, wenn ſie aus ſind, allezeit wieder von vorn angefangen werden; dazu werden täglich Abends 2 Vocabeln mit ihrer deutſchen Bedeutung aufgegeben. Die 2. Claſſe wird in die Grammatica Philippi eingeführt, verdeutſcht den Aeſopus unter Einübung der Declinationen und Conjugationen und beſchäftigt ſich zugleich mit der Paedologia des Moſellanus und den beſſern Colloquiis von Erasmus; Abends bekommen die Schüler dieſer Claſſe, die auch gut orthographiſch ſchreiben können, einen latein. Spruch mit nach Hauſe, den ſie am nächſten Morgen aufzuſagen haben. Die 3. Claſſe geht zur Syntax über, lieſt Terenz und etliche Stücke von Plautus, ſowie ausgewählte Briefe Ci-

cero's; einmal in der Woche werden nach gegebenen Argumenten Carmina und Epifteln geſchrieben. Die 4. Claſſe beſchäftigt ſich vor Allem mit Virgil, aus welchem memorirte Stellen zu Zeiten recitirt werden; aber auch Ovids Metam. und Ciceros Officien werden geleſen; mit der Lectüre verbindet ſich Betrachtung der Conſtructionen und Redefiguren, woran dann Dialektik und Rhetorik ſich anſchließen. — Auch über die Leiſtungen der Schüler beim Gottesdienſte iſt dieſe Kirchenordnung ſehr ausführlich.

Sollen wir nun alles zuſammenfaſſen, was B.'s Wirken für Begründung eines evangeliſchen Schulweſens in den niederdeutſchen Landen charakteriſirt, ſo haben wir folgendes hervorzuheben: 1) Einſchärfung der Pflicht chriſtlicher Kindererziehung für Eltern und Obrigkeiten als eine von Gott gebotene und bei der Taufe der Kinder übernommene; 2) Betonung der Wichtigkeit der Schulen für geiſtliches und weltliches Regiment, und darum Forderung, daß überall Schulen eingerichtet werden; 3) Anbahnung eines allgemeinen, auch die Dörfer umfaſſenden Volksunterrichts unter genauer Inſpection der Geiſtlichen und Obrigkeiten; 4) Anregungen zu Benützung tüchtiger Lehrer für die Fortbildung der erwachſenen Gemeindeglieder (durch Vorleſungen); 5) Sorge für brauchbare Schulmänner und für würdige Beſoldung und Verſorgung derſelben, dagegen ſtrenge Fernhaltung ſchlechter und Bekämpfung der Winkelſchulen; 6) Einführung eines mäßigen Schulgeldes, doch freundliches Mahnen zu Schonung der Armen; 7) in den lateiniſchen Schulen Hauptſache das Lateiniſche bei nur ſehr geringer Beachtung des Griechiſchen und Hebräiſchen, und bei jenem wieder Dringen auf unausgeſetzte Uebung (Memoriren von Stellen, Abfaſſung von Briefen und Gedichten, auch Schulkomödien); 8) der Unterricht im Worte Gottes, auf den Sonnabend verlegt, in engſtem Zuſammenhange mit dem kirchlichen Unterricht; 9) Pflege des kirchlichen Geſanges und Einrichtung von Singechören für den Dienſt der Kirche; 10) Herausheben der zum Studiren Tauglichen und Unterſtützung derſelben durch Stipendien ꝛc.

Die letzte organiſatoriſche Thätigkeit B.'s galt der Stadt Hildesheim, wo Corvin mit ihm arbeitete. Ueber das ſpätere Leben und Wirken B.'s dürfen wir kurz ſein. Nachdem der Tod Luthers ihn tief gebeugt hatte, bereiteten die Schrecken des ſchmalkaldiſchen Krieges ihm neues Leid. Er ſah ſeinen Kurfürſten geächtet und gefangen, die Lutherſtadt belagert, die Univerſität der Auflöſung und Zerrüttung nahe. Er ſelbſt hielt wacker aus auf ſeinem Poſten, während viele flohen, und als er die Schulmeiſter und ihre Geſellen fragte, ob ſie bei ihm bleiben wollten, ſo hatte er die Genugthuung, daß ſie ihm erklärten, ſie wollten alle bei ihm bleiben, — „und ſollten wir darüber ſterben (ſprachen ſie), ſo wollen wir gerne bleiben bei dem Grabe unſeres lieben Vaters Dr. Martini Lutheri." S. Bugenhagens höchſt anziehenden Bericht „Wie es uns zu Wittenberg in der Stadt ergangen iſt in dieſem vergangen Krieg. Warhaftige Hiſtoria." 1547. 4. Aber wegen ſeiner raſchen Anerkennung des neuen Kurfürſten Moritz wurde er von den Freunden des alten heftig angefeindet; dann als die Wetter des Krieges ſich verzogen hatten, riß man ihn in leidenſchaftliche theologiſche Kämpfe hinein und ſchmähte ihn neben Melanchthon ohne Rückſicht auf die Verdienſte eines langen Lebens (vgl. Meyer Diatribe de Bugenhagii lapsu adiaphoristico. Hamburg. 1710. Unſchuldige Nachrichten 1710, S. 317 f.). Zuletzt kamen körperliche Leiden, die endlich auch ſeine beſten Freunde für den „ausgearbeiteten" Mann den Tod als Erlöſer herbei wünſchen ließen. Er ſtarb in der Nacht vom 19. zum 20. April 1558. An ſeinem Grabe trauerten mit ſeiner Wittwe und ſeinen Kindern viele, deren Herz er durch ſeine klare Beſonnenheit, ſein treues Gemüth, ſeine ſtill aushaltende Berufsfreudigkeit gewonnen hatte.

Seine zahlreichen Schriften ſind oft verzeichnet worden, auch von Schröckh Abbildungen und Lebensbeſchreibungen berühmter Gelehrten 1. Sammlung 159 f. Erſt ganz vor kurzem aber ſind gedruckt erſchienen: Jo. Bugenhagii Libelli duo, quos ex autographis nunc primum ed. C. A. Deof. Vogt (Greifswald 1857. gr. 4.). B.'s wichtigſte Arbeit war unſtreitig die Uebertragung der Bibel in das Niederdeutſche, nach Luthers Ueberſetzung, die er ſo in Ehren hielt, daß er den 21. September, an welchem

Luther im J. 1542 ſein Werk völlig zu Ende geführt haben ſoll, mit ſeinen Freunden und Hausgenoſſen als ein Feſt der Bibelüberſetzung begieng. Er hat durch ſeine Arbeit Luthers Verdeutſchung der heiligen Schrift auch in den niederdeutſchen Ländern zu einem Volksbuche gemacht und ſo ſeinem großartigen Wirken in jenen Ländern die edelſte Vollendung gegeben. Seine Bearbeitung der Lutherbibel erſchien zuerſt in Lübeck 1533. Fol. **Heinrich Kämmel.**

Bürgerſchule, ſ. Stadtſchule.

„ höhere, ſ. Realſchule.

C.

Calvin's Einfluß auf die Pädagogik iſt weder ſo direct noch ſo tiefgreifend geweſen als der der deutſchen Reformatoren Luther und Melanchthon; an perſönlichem Intereſſe für Erziehung und Jugendbildung ſteht auch Zwingli entſchieden höher. Allein von den Unmündigen kein Aufhebens zu machen iſt auch ein pädagogiſches Princip. Dies Princip ſchließt ſich am conſequenteſten an die Glaubensrichtung der ſtreng reformirten Confeſſion an. Das Schweigen iſt hier bedeutungsvoll und Calvin's perſönlicher Charakter iſt auf dieſem wie auf andern Puncten zur Leitung und Ausprägung einer beſtimmten allgemeineren Richtung geſchaffen.

Calvin, franzöſ. Cauvin, Chauvin (von chauve = calvus) wurde geboren zu Noyon in der Picardie den 10 Juli 1509. Wie es kam, daß er eine ſorgfältigere Erziehung erhielt, wie er in Paris verſchiedene Schulen beſuchte, in Orleans die juriſtiſche Doctorwürde erwarb, durch ſeinen Verwandten Robert Olivetan vom Katholicismus zum Evangelium geführt, durch ſeinen Lehrer im Griechiſchen, den Erzieher des jungen Theod. Beza, Wolmar aus Rottweil (ſpäter in Tübingen) im Glauben befeſtigt wurde, wegen ſeines Eifers für die Reformation, in welchem er z. B. einen auf das Herz des Königs Franz I., des Verfolgers der Proteſtanten, berechneten Commentar zu Seneca de clementia ſchrieb, wiederholt fliehen und 1534 Frankreich verlaſſen mußte, wie er in Baſel Hebräiſch ſtudirte und ſein Hauptwerk, die institutio christ. religionis herausgab, dann aber nach Italien reiste, nicht in humaniſtiſchem Intereſſe, für das er abgeſtorben war, ſondern um die dem Evangelium geneigte Herzogin von Ferrara im Glauben zu ſtärken, dieſes und ähnliches ausführlicher zu beſprechen, überlaſſen wir theologiſchen Blättern und verweiſen insbeſondere auf den werthvollen Artikel von Herzog in der theolog. Realencyklopädie. An dieſem Orte iſt hauptſächlich C.'s Auftreten in Genf für uns von Intereſſe, wo er, von Farel, der mit ungeſtümer Kraft das Pabſtthum gebrochen hatte, darum beſchworen, die Reformation ins Leben zu führen unternahm. Er wurde zwar ſchon 1538 nebſt Farel aus Genf vertrieben, aber eben das mußte zur eigentlichen Grundlage ſeiner ſpäteren Gewalt über die Stadt werden; denn als er 1541 zurückberufen wurde, hatte er in der Zwiſchenzeit in Straßburg als Prediger an der franzöſ. Gemeinde ſeine Anſichten von der Kirchenzucht dermaßen ausgebildet und bereits im Kleinen erprobt, daß ſeine Zurückberufung der Ergebung in die Disciplin und dem Geſtändniſſe, daß die von Parteien zerriſſene Stadt ohne ihn nicht fertig werden könne, gleichkam. Das Werk, welches er nun nach feſtem Plane durchzuführen begann, beſtand in nichts geringerem als in einer Unterwerfung der geſammten Einwohnerſchaft unter eine theokratiſche Pädagogik. Um ſo ſtaunenswerther iſt die Durchführung dieſes Unternehmens, da ſeine Operationen zwar im Namen des göttlichen Willens Feuer und Schwert nicht ſparten, ſeine directen Hebel aber nur moraliſcher Art waren. Weit entfernt nämlich, in katholiſcher Weiſe den Staat der Kirche unterzuordnen, ließ er vielmehr faſt die Kirche im Staate aufgehen, der dadurch freilich eine ganz religiöſe Färbung erhielt. Dem bürgerlichen Rath, in dem alle Macht concentrirt

wurde, war Calvin wie alle andern Prediger untergeordnet, und formell war dieser weit entfernt, sich in seiner Stellung je etwas zu vergeben. Das Hauptmittel bestand daher in der Eingabe von Gutachten und Legislaturvorschlägen, bei denen Calvin seine trefflichen juristischen Kenntnisse zu benutzen verstand. Auf diesem Wege griff er mit durchaus praktischem Sinn in die kleinsten Einzelnheiten der Verwaltung ein, ohne je seinen großen Zweck aus dem Auge zu lassen. War ein Gesetz in seinem Geiste angenommen, so war er unermüdlich in Ermahnungen und Denunciationen, bei denen er keine Rücksicht außer seinem Gewissen kannte, für die Beobachtung desselben zu sorgen. Eine Hauptstütze seiner Macht bestand gerade darin, daß das Volk die Ueberzeugung gewann, daß vornehme Strafloſigkeit mit Calvin's Einfluß unvereinbar sei.

Der Reformator begann seine neue Wirksamkeit mit der Anordnung eines allgemeinen Bußtages und schritt sofort zur Einsetzung des Sittengerichtes, an das sich eine vollständige Umarbeitung der politischen Gesetzgebung anknüpfte. Je mehr C.'s Einfluß zunahm, desto mehr schärfte er seine Sittengesetze, und so sehr schlug diese Tendenz Wurzel, daß sie noch nach seinem Tode fortschritt. Der mosaische Charakter dieser Gesetze zeigt sich namentlich auch an den Bestrafungen der Verletzung elterlicher Auctorität. Henry (II, S. 72 u. f.) führt folgende Beispiele an: „Im J. 1563 wurde ein Mädchen, welches seine Mutter geschimpft hatte, auf drei Tage bei Wasser und Brod eingesperrt, und mußte öffentlich nach der Predigt seine Reue ausdrücken. Ein anderes Kind wurde im J. 1568 (also 4 Jahre nach Calvins Tode) *geköpft*, weil es Vater und Mutter geschlagen, u. dgl. Der ernste Gesetzgeber, fährt Henry fort, „wollte, daß die Kinder mit äußerster Strenge erzogen würden, doch wurde den Lehrern auch das zu arge Wüthen untersagt, und einer von ihnen 1563, zu Lebzeiten Calvin's, kassirt und verurtheilt, öffentlich Reue zu zeigen (crier merci), weil er einst einem seiner Schüler einen Zahn ausgebrochen hatte."

Die Censur über die Sitten hatte das Consistorium, welches aus den Aeltesten und Geistlichen bestand; allein wenn Bestrafung eintreten sollte, so mußte dieses die Schuldigen dem bürgerlichen Rathe anzeigen. Versäumnis des Gottesdienstes zog Geldstrafe nach sich; ein Mann, der zu Pfingsten das Abendmahl nicht genommen und nebst seinem Sohne den Nachmittagsgottesdienst versäumt hatte, wurde mit diesem zur Strafe der öffentlichen Buße verurtheilt. Bei den Hausbesuchen, die der Geistliche in Begleitung eines Aeltesten regelmäßig zu machen hatte, fand eine Prüfung des Glaubens statt, und Abweichungen von der Lehre mußten, wenn die Betroffenen auf ihrer Ansicht beharrten, ebenso unerbittlich zur Anzeige gebracht werden, wie alles, was wider die guten Sitten zu verstoßen schien. Spieler wurden mit den Karten am Halse an den Pranger gestellt ꝛc. — Dem Geist jener Zeiten entsprechend waren natürlich die Strafen wirklicher Verbrecher, zu denen auch Ketzer und Hexen in erschreckender Anzahl gesellt wurden, voll ausgesuchter Grausamkeiten. Die Tortur ließ C. bestehen; auf ihre Anwendung soll er selbst nie gedrungen haben. Was den Erfolg dieser Volkserziehung betrifft, so verdienen Galiffe's Mittheilungen, die sich auf amtliche Register stützen, jedenfalls eine ernstere Beachtung, als ihnen Henry (II. S. 78 Anm.) gegönnt hat. Die exorbitante Häufigkeit und Scheußlichkeit der Verbrechen in derjenigen Generation, die unter C.'s Einflusse aufgewachsen war, läßt sich nicht mit einigen leichten Bemerkungen beseitigen und fällt um so mehr in die Wagschale, da C. beim Beginn seiner Arbeit im ganzen dem Genfer Volke ein günstiges Zeugnis ausstellt (vgl. Henry II, S. 21). Zu einem endgültigen Urtheil würden übrigens exacte Vergleiche sowohl mit der vorhergehenden als auch mit der nachfolgenden Periode gehören unter Berücksichtigung aller bedeutenden gleichzeitigen Veränderungen im Volksleben. Es ist übrigens nur zu gewiß, daß selbst ein klarer Einblick in ein solches ungünstiges criminalistisches Resultat C. keinen Augenblick hätte irre machen können; denn es wäre vollkommen seiner Anschauungsweise entsprechend, anzunehmen, daß je mehr auf der einen Seite durch Gottes Gnade der sittliche Ernst der Auserwählten sich hebt, desto mehr auf der andern

die nicht erwählte Masse der Wuth des Versuchers und dem Drucke des Gesetzes erliegt.

Höchst beachtenswerth ist Palmer's Bemerkung (Pädag., 2. Aufl., S. 19, Anm., vergl. 3 ff.), daß unter den Einrichtungen C.'s, durch welche eine Seelsorge im weitesten Umfange hergestellt wurde, grade eine unmittelbare kirchliche Fürsorge für die Erziehung der Kinder fehlt. „Es ist auch hier wieder klar (wie nämlich bei der Erziehungspflege im alten Bunde), wo das gesammte Volk noch unter pädagogischer Zucht steht, wie C. offenbar seine Genfer sammt und sonders als Zöglinge behandelt, da ist die besondere Aufmerksamkeit auf die Kinder eine schwächere, als wo das Volk selber sich für mündig ansieht oder dafür erklärt ist." Weit entfernt jedoch, daß etwa die allgemeine erziehende Herrschaft des Gesetzes den Unterschied zwischen Mündigen und Unmündigen aufhebe, schiebt sie denselben vielmehr nur aus dem Bereich der öffentlichen Beachtung zurück, um ihn innerhalb der Familien um so schroffer hervortreten zu lassen. Die nachdrückliche Forderung religiöser Unterweisung der Kinder durch die Eltern, wie sie das Gesetz des alten Bundes mehrfach hervorhebt, gilt unzweifelhaft auch für die Genfer Gemeinde (vgl. Calvin's Commentar zu Exod. 12, 25 ff.). Bei der Erklärung des 5. Gebotes sowohl in der institutio als auch in den Commentaren legt C. stets besondern Nachdruck darauf, daß das Ehren der Eltern die Unterwürfigkeit in sich schließe. Maßlose Strenge, mürrisches Wesen, selbst Wüthen (saevitia) der Eltern hebt dieses Gebot nicht auf, sondern einzig die Verletzung der Gebote Gottes. Aus dem 5. Gebote erklärt C. durch synecdoche die Verpflichtung des Gehorsams der Unterthanen gegen ihre Behörden und der Knechte gegen ihre Herren. Diese Verhältnisse und das der Kinder zu den Eltern gelten ihm im wesentlichen gleich. Jede Auctorität dieser Art ist ihm eine directe Stellvertretung der Auctorität Gottes; ihre Verletzung ein todeswürdiges Verbrechen. Die patria potestas der Römer verwirft er daher nur, weil sie keine Garantie gegen Misbrauch seitens der Eltern gebe (zu Deuter. 21, 18—21), und sucht daher zu beweisen, daß auch bei den Juden der öffentlichen Steinigung ungehorsamer Kinder jedesmal eine Untersuchung des Thatbestandes vorhergegangen sei. Andrerseits erklärt er zu 1 Sam. 3, 13: wer gegen seine Untergebene nicht die gehörige Strenge anwende, mache sich ihrer Schuld theilhaftig. Zu 1 Cor. 13, 11. und zu Eph. 4, 14. zeigt C., wie zwar der Mensch das Knabenalter verlasse und heranwachse, doch aber die wahre Reife des Mannesalters in diesem Leben nie erreiche und daher beständig der Erziehung bedürfe. Zu Eph. 6, 4. hebt er zwar, wie auch zu Col. 3, 20. und 21, den Worten des Apostels gemäß den Werth einer liberalen und gemäßigten Behandlung der Kinder hervor; allein auf die nöthige Einschränkung der Nachsicht fällt doch das Hauptgewicht der Erläuterung. Charakteristisch für C.'s Lebensanschauung ist noch die Bemerkung zu Exod. 2, 2, in welcher ausgeführt wird, daß diejenige Liebe der Mutter Mosis zu ihrem Kindlein, welche aus dem Anblick seiner Schönheit hervorgieng, zwar nach dem unerforschlichen Rathschlusse Gottes zur Unterstützung ihres Glaubens habe dienen müssen, das Lob dieses Glaubens aber nur verdunkeln könne. Zu Gen. 21, 7 wird nachdrücklich darauf gedrungen, daß die Mütter ihre Kinder selbst säugen sollen, und das Gegentheil, insofern nicht Krankheit daran hindert, wird als eine große Versündigung bezeichnet. Vergeblich sucht man bei C. zu Stellen wie Matth. 19, 14 (Lasset die Kindlein zu mir kommen ꝛc.) einen gemüthvollen Ausdruck der Empfänglichkeit für das unschuldvolle, liebliche und in seiner stillen Einfalt so bedeutsame Wesen des Kindes. Er redet hier nur von der Allgemeinheit der Gnade für Hohe und Niedrige und polemisirt wider die Anabaptisten. Einige Erklärung hiefür liegt freilich auch in der Kinderlosigkeit C.'s. Zwar hatte er von seiner Gattin Idelette, einer Wittwe, mit der er sich während seines Aufenthaltes in Straßburg vermählte, einige Stiefsöhne, das einzige eigne Kind aber starb bald nach der Geburt und es finden sich in C.'s Correspondenz nur wenige und sehr kurze Stellen, die sich hierauf beziehen. Der Stiefkinder geschieht Er-

wähnung in einem Brief an Viret vom 7. April 1549, der den Tod der Gattin meldet. Diese hatte vor ihrem Tode Sorge wegen der Kinder, vermied aber davon zu reden, bis C. das Schweigen brach mit dem Versprechen, für die Kinder zu thun, was in seinen Kräften stehe. Einer Freundin erklärte Idelette: „Wenn die Kinder fromm sind, wird ihnen C. schon unaufgefordert Vater sein, wenn sie es nicht sind, so verdienen sie nicht, daß ich für sie bitte. Diese Seelengröße, fügt C. der Erzählung hinzu, würde mehr auf ihn wirken als alle Empfehlungen." (Henry I, 420.)

Wir haben bei C. und in der strengeren Calvinischen Kirche die Vertretung eines ganz bestimmten pädagogischen Princips, das am besten durch seinen Gegensatz klar wird. Wenn der Baseler Bischof Christoph von Uttenheim äußerte (vgl. Palmer, Päd. S. 18), daß die Reformation der Kirche bei den Kindern anzufangen habe, so ist dies das Erasmische Princip, dem in Deutschland Melanchthon entschieden geneigt war, und das sich später am bestimmtesten die Jesuiten zu eigen machten. Dem gegenüber ist das ächt reformirte Princip dies, daß die Reformation, wie alles geistige Leben, von den Auserwählten zu beginnen habe, durch deren Einfluß zunächst die ganze Masse der Erwachsenen in Zucht gehalten wird und indirect die Welt der Unmündigen.

C.'s Eifer für das Schulwesen war demgemäß minder principiell und geschäftsmäßiger als der der deutschen Reformatoren; doch folgte immerhin auch aus seinen Grundsätzen wegen der Bibelerklärung die Nothwendigkeit des Unterrichts in den alten Sprachen (vgl. Henry II, 111). Von entscheidendem Einflusse auf C.'s Thätigkeit für das Schulwesen war der Aufenthalt in Straßburg, der gerade in die erste Zeit nach der Eröffnung des Sturm'schen Gymnasiums fiel. C. trat zu der Schule und ihrem Rector in mehrfache Beziehung (vergl. Raumer I, 263.) Einige der jungen Franzosen, welche der Ruf der neuen Schule herbeilockte, wohnten auch bei ihm. Auffallend erscheint es dabei, daß in einem Falle von Verletzung der Universitätsgesetze, bei dem auch seine Franzosen betheiligt waren, Sturms Strenge ihm zu groß scheint. „Cras denunciabitur" heißt es in einem Briefe an Farel (Henry I, 406 Anm.) „ut abeant, nisi parere velint. Neque dubito facturos . . . Quanquam certe vides aliquid indulgendum esse haminum stultitiae, neque sic intendendum rigarem, ut nan aliqua in re ineptire illis liceat." Sturm übte übrigens einen ebenso entschiedenen Einfluß auf C.'s nachmalige Schuleinrichtungen, als C. seinerseits Sturms religiöse Ansichten bestimmte und befestigte. Es ist aber doch ungenau, wenn Ch. Schmidt (vie de Sturm p. 309) behauptet: „le plan d'études, prescrit en 1559 paur les sept classes de l'école de Genêve, est exactement conforme au nôtre." Dieser Lehrplan, der in Baum's Leben Theodor Beza's abgedruckt ist, läßt unter anderm den Terenz, der am Straßburger wie an fast allen deutschen Gymnasien eine so entscheidende Rolle spielt, völlig weg. Auch bemerkt man an den oberen Classen in Genf eine planmäßige Berücksichtigung der Historiker, die den deutschen Schulen fehlt. Diese beiden Züge sind im ganzen der französisch-niederländischen Pädagogik und zwar sowohl der katholischen als der reformirten Schulen wesentlich und nicht zu übersehen. Auch setzt C. die Dialektik vor die Rhetorik und fordert ausdrücklich für Secunda, daß man die Natur der Sätze und die Figuren der Beweise möglichst genau und mit praktischen Nachweisen an den Auctoren auseinander setze, „sans s'amuser nullement à l'artifice de Rhetorique." In Prima dagegen soll, wiederum möglichst praktisch, die Rhetorik gelehrt werden; bei Sturm werden beide Disciplinen gleichzeitig gelehrt. Was wohl am entschiedensten in dem Genfer Lehrplan von 1559 nach Straßburger Muster eingerichtet war, ist nicht die Einrichtung des Gymnasiums selbst, sondern seine Verbindung mit einer Akademie, die zwischen Gymnasium und Universität die Mitte hielt. Hier muß man gestehen, daß die Nachahmung besser gerieth als das Original, trotz der äußerst mangelhaften Dotirung der Anstalt, die in den Jahren 1580—1590 durch eine Sammlung in England erhalten wurde, nachdem Beza eine Zeit lang für alle Professoren, die entlassen werden mußten, gelesen hatte (Henry III. S. 389). Der

praktiſche Sinn C.'s hat hier gewiß geholfen; denn während Sturm dem Ideal einer vollſtändigen Univerſität ohne genügende Baſis nachgieng, machten Calvin und Beza aus ihrer Anſtalt zunächſt ein Seminar von Geiſtlichen für die reformirte Kirche, und an dieſen feſten Kern ſchloßen ſich dann leicht auch ausgezeichnete Leiſtungen in andern Gegenſtänden an. Eine Glaubensformel, welche C. als Bedingung der Immatriculation aufſetzte, wurde ſchon im Jahre 1576 wieder abgeſchafft. — Das kirchliche Element war bei dem Reglement für die Schüler nicht vergeſſen. Sonntags wurde dreimal, Mittwochs einmal Gottesdienſt beſucht und jeden Tag fand eine Stunde Uebung im Pſalmenſingen ſtatt. Obwohl bei dem allgemeinen Verbot der Schauſpiele ausdrücklich Schuldramen zur Einübung der Sprache ausgenommen waren, ſo ſcheint es doch, daß bei den zweimal monatlich ſtattfindenden Declamationen andre Stoffe gewählt wurden, um ſo mehr, als man Dramatiker überhaupt am Gymnaſium nicht las. Als Privatlectüre war übrigens auch hier, wie aus Cordier's Schülergeſprächen hervorgeht, Terenz nicht verboten, ſondern eher empfohlen. Ueber die ferneren Einrichtungen des Schulweſens vgl. Henry III. 386 u. ff. und Baum, Beza II. S. 7 u. ff. — Beza, der als ausgezeichneter Humaniſt bei Freund und Feind reſpectirt war, und der ſeit ſeinem Eintritt in den Dienſt des Evangeliums bereits in Lauſanne mit Auszeichnung als Lehrer gewirkt hatte, wurde Rector der neuen Akademie, an der auch C. ſelbſt theologiſche Vorleſungen übernahm.

Wenn übrigens dieſe ganze Einrichtung, in der Calvin ein lange gehegtes aber durch die Ungunſt der Zeiten verhindertes Ideal verwirklichte, erſt 1559, alſo faſt 20 Jahre nach dem Straßburger Aufenthalt und nur 5 Jahre vor dem Lebensende des Reformators ins Daſein trat, ſo darf man nicht glauben, daß in der Zwiſchenzeit nichts für das Schulweſen geſchehen ſei. So lange es nicht möglich war, ein neues Gymnaſialgebäude herzuſtellen und eine umfaſſende Verbeſſerung durchzuführen, trachtete C. vor allen Dingen nach geeigneten Perſönlichkeiten, um die bereits beſtehende, aber in Verfall gerathene Schule zu heben. Und hier iſt nun der Mann zu nennen, der, während C. die kirchlich politiſche Oberleitung hatte, Beza der Anſtalt gelehrten Glanz verlieh, in demüthiger Treue bis an ſein Lebensende die eigentliche Seele des Genfer Schulweſens blieb. Es war der greiſe Maturin Cordier: ein Schulmeiſter wie Gott ihn gewollt hat. Geboren ſchon um 1479 war er bereits vor dem Anfang der Reformation als Jugendlehrer thätig. In Paris war C. ſelbſt ſein Schüler. Durch den berühmten Buchdrucker Robert Etienne (Stephanus), ſeinen intimſten Freund, zum Evangelium bekehrt, wanderte er als Lehrer durch die verſchiedenſten Städte Frankreichs und der Schweiz. In Genf war er ſchon einmal Lehrer, bevor die Reformation dort begann, dann 7 Jahre in Neuenburg, 12 Jahre Rector in Lauſanne. Kaum war C. zurückgekehrt, als er bereits an der Berufung ſeines alten Lehrers nach Genf arbeitete. Schon im Jahre 1541 beſchloß der Rath, ihm eine Beſoldung von 400 fl. außer dem Schulgelde, und eine Wohnung für ſeine Leitung der Schulen zukommen zu laſſen, und Cordier wirkte ſeitdem unermüdlich bis an ſein Lebensende für das Beſte der Genfer Jugend. Wie wenig eiferſüchtig er war, zeigt die Thatſache, daß er, weil er die Schüler in der oberſten Claſſe zu ſchlecht vorbereitet fand, freiwillig die vierte übernahm und hier die Elemente der lateiniſchen Sprache lehrte. (Vgl. Senebier, histoire littéraire de Genève I. 339. — Die dort aufgeſtellte Vermuthung, Cordier ſei erſt 1545 an Caſtallo's Stelle nach Genf gekommen, iſt irrig. S. 340 u. f. giebt Sen. ein Verzeichnis von Cordier's Schriften, unter denen die colloquia scholastica, ein viel gebrauchtes Schulbuch durch manchen Aufſchluß über das innere Schulleben jener Zeiten merkwürdig ſind). Cordier ſtarb 85 Jahre alt, mitten in ſeiner Thätigkeit, in ein und demſelben Jahre (1564), in dem auch ſein großer Schüler Calvin am 27. Mai ſein Leben ſchloß. Cordier überlebte ihn noch um mehrere Monate.

C.'s Werke umfaſſen hauptſächlich Commentare und Reden zu den meiſten Theilen der h. Schrift; die institutio Chr. rel.; eine große Zahl von Streitſchriften,

Katechismen, Reſponſionen und Briefe. Geſammtausgaben Genf 1617 und Amſterdam 1671 ff. — Zu den Briefen verſchiedentliche Nachträge; eine vollſtändige Sammlung von großer Wichtigkeit veranſtaltete Bonnet: Lettres de Jean Calvin, Paris 1854. 2 vol. in 8. die franzöſ. Briefe enthaltend. 2 vol. ſollen die lateiniſche Correſpondenz umfaſſen. — Aelteſte Biographie von Beza 1564. Hauptwerk über Calvin: Paul Henry, das Leben Calvin's des großen Reformators (3 ſtarke Octav-Bde.) Hamburg 1835, 38 u. 44: (enthält viele Belege und ausführliche Literatur ꝛc.). Auszug davon ebendaſ. 1846. — Guizot, Joh. Calvin, ein Lebensbild. A. d. Fr. von Runkel. Lpz. 1847. — Dyer, the life of John Calvin. Lond. 1850. — Nur ſehr wenig Bereicherung bietet die Schmähſchrift: Histoire de la vie, des ouvrages et des doctrines de Calvin. Par M. Audin. 4. ed. abregée. approuvée par un grand nombre d'Archevêques et d'Evêques. Paris 1845. **Albert Lange.**

Campe. Literatur: A. H. Niemeyer in der allg. Encyklop. von Erſch und Gruber, XV, S. 47—49. — Schloſſer, Geſch. des achtzehnten Jahrhunderts. III. 1843, S. 106 ff. 163—166. — Gervinus, Geſch. der poet. Nationalliteratur der Deutſchen. V. 2. Aufl. S. 350 ff. — K. v. Raumer, Geſchichte der Pädagogik, II. S. 306 f. — Ueber Campe's Schriften vgl. Meuſel's gelehrtes Teutſchland; etwa auch den Verlagskatalog der einſt unter C.'s eigener Leitung ſtehenden Schulbuchhandlung in Braunſchweig, ſpäter an ſeinen Schwiegerſohn Vieweg übergegangen, worin das Verzeichnis der C.'ſchen Werke, obgleich einzelne in anderem Verlage erſchienen ſind, 4 Seiten umfaßt.

Joachim Heinrich Campe gehörte unter die Zahl der Männer, welche, nachdem der ſo ſtolz begonnene Bau des Baſedow'ſchen Philanthropin's zu Deſſau durch die zwiſchen dem Bauherrn und den Seinen entſtandene Sprachverwirrung ins Stocken gerathen war, als Sendboten des neuen pädagogiſchen Evangeliums in alle Welt ſich zerſtreuten (ſ. d. Art. Baſedow, S. 424.) Campe war 1746 zu Deenſen bei Stadtoldendorf in Braunſchweig geboren. Auf der Schule zu Holzminden vorbereitet, ſtudirte er zu Halle Theologie und wurde 1773 Feldprediger in Potsdam. Aber, wie bei vielen der rührigſten jungen Theologen jener Zeit, wandte auch ſein Intereſſe ſich mehr der pädagogiſchen, als der geiſtlichen Thätigkeit zu, und ſo war es ihm willkommen, daß er vom Fürſten Franz von Deſſau als Educationsrath an das Philanthropin berufen wurde, deſſen Leitung er 1777 an der Stelle des im December 1776 abgetretenen Baſedow übernahm. Durch ſeine Umſicht, Beſonnenheit und ſolide Wirthſchaft brachte C. die Anſtalt bald in ungewöhnlichen Flor, ſah ſich aber gleichwohl ſchon im September 1777 veranlaßt, vor der Arroganz, Unverträglichkeit und Ungezogenheit Baſedow's aus der Anſtalt auszuſcheiden. Er gründete nun ſelbſt eine Erziehungsanſtalt zu Trittow in der Nähe Hamburgs, welche er jedoch 1787 verließ (nach Raumer a. a. O. hatte er ſchon 1783 die Direction an Trapp übergeben), um dem Rufe des Herzogs Karl nach Braunſchweig zu folgen, wo er im Verein mit andern gleichſtrebenden Männern das Schulweſen reformiren ſollte, Schulrath und ſpäter auch Kanonikus wurde (vgl. d. Art. Braunſchweig). Täuſchungen und Hinderniſſe, auf die er ſtieß, wurden ihm um ſo leichter Veranlaſſung, ſich zurückzuziehen, als er ſich durch ſeine pädagogiſche und ſchriftſtelleriſche Thätigkeit ein bedeutendes Privatvermögen erworben hatte. Die zumal mit dem Jahre 1806 hereinbrechende Noth und Schmach des Vaterlandes laſteten ſchwer auf ſeinem aufrichtigen und treuen deutſchen Herzen, und die Herausgabe ſeines deutſchen Wörterbuchs war ganz eigentlich eine patriotiſche That zur Rettung wenigſtens der vaterländiſchen Sprache. Nach der Vollendung deſſelben fiel er mehr und mehr in einen traurigen Zuſtand geiſtiger Schwäche und Apathie, von welchem ihn 1818 der Tod befreite. Von C.'s äußerer Erſcheinung giebt es ein ſprechendes Bild und eröffnet zugleich einen wohlthuenden Blick in ſein ſchönes Familienleben, wenn der 19jährige Perthes 1793 aus Leipzig ſchreibt (Perthes Leben I, S. 39): „Herrn Educationsrath C. fand ich noch weit über das Ideal erhaben, das ich mir von

dem Verfaſſer des Theophron gemacht hatte. Er iſt ein langer, hagerer, aber ſchöner Mann; Würde iſt über ſein ganzes Weſen verbreitet; ein nur auf Vernunft beruhendes Betragen leuchtet aus der kleinſten ſeiner Handlungen hervor. Am meiſten trägt zur Verherrlichung ſeiner Familie ſeine Frau bei, welche die feinſte Bildung der großen Welt mit dem beſten Herzen und die trefflichſten Kenntniſſe mit den Pflichten der ſorgſamſten Hausfrau zu verbinden weiß." — Die pädagogiſchen Principien C.'s ſind ganz die der Baſedow'ſchen Schule: Pflege und Uebung des Körpers und Entfernung der ſeine Entwicklung hemmenden und ſeine Kraft brechenden Sünden und Gewohnheiten; Richtung des Unterrichts auf das im äußeren Leben Brauchbare und für das äußere Wohlſein der Geſellſchaft Nützliche, daher vorzugsweiſe Berückſichtigung der Realien; eine naturgemäße, das Lernen leicht und angenehm machende Methode; Bildung des „von Natur guten" Zöglings zur Sittlichkeit vorzugsweiſe durch Aufklärung des Verſtandes. Wenn dabei Baſedow die Originalität und die Kraft der Begeiſterung für ſeine Ideen vor C. voraus hatte, ſo liegt dagegen das Verdienſt des Letzteren darin, daß er mit ſeiner Nüchternheit die Excentricitäten Baſedow's auf ein gewiſſes Maß zurückführte, daß er deſſen Ideen für das wirkliche Leben anwendbar machte, und daß er als praktiſcher Pädagoge ein ebenſo guter Wirth, als umſichtiger und taktfeſter Director war. Seine eigenthümliche Stellung in der Geſchichte der Erziehung iſt jedoch die, daß er vorzugsweiſe der Schriftſteller des Philanthropismus iſt. Zur Verbreitung ſeiner Erziehungstheorie unter dem pädagogiſchen Publicum ſelbſt diente hauptſächlich das von C. in Gemeinſchaft mit C. C. Trapp, J. Stuve, C. Heuſinger herausgegebene „Braunſchweigiſche Journal" (4 Jahrgänge 1788—91) und die „Allgemeine Reviſion des geſammten Schul- und Erziehungsweſens; von einer Geſellſchaft praktiſcher Erzieher herausgegeben von J. H. Campe" (16 Bde. 1785—1791), worin allerdings nur wenige Aufſätze von C. ſelbſt, alle aber in ſeinem Sinn gearbeitet ſind. In Bezug auf leibliche Erziehung und Elementarunterricht iſt in dieſen Schriften manches Brauchbare enthalten; verſteigen ſie ſich höher, ſo berührt die gerade bei C. ſehr entſchieden vorhandene einſeitige Richtung auf das materiell Nützliche unangenehm, wie er denn „das Verdienſt deſſen, der den Kartoffelbau bei uns einheimiſch gemacht, oder das Spinnrad erfunden hatte, höher als das Verdienſt des Dichters einer Ilias und Odyſſee anſchlug." Uebrigens enthält der 9. Band des Reviſionswerks Locke's Gedanken über Erziehung, der 12.—15. Rouſſeau's Emil, beide in deutſcher Ueberſetzung mit zahlreichen Anmerkungen der Herausgeber. — Weit bedeutender und wirkſamer, als dieſe Schriftſtellerei für die Pädagogen, waren aber C.'s Schriften für die Kinderwelt ſelbſt. Wenn er ſchon in dieſem Fache an Männern, wie Rochow und Weiße, Vorgänger, und zum Theil von ihm ſelbſt nicht erreichte Vorgänger, hatte, ſo iſt er doch der eigentliche Repräſentant der Kinderliteratur, und in ihrem Gebiete hauptſächlich entwickelte er ſeine ſtaunenswerthe Fruchtbarkeit, welche ſich am breiteſten in der „Neuen Kinderbibliothek" (6 Bde. 14. Auflage. 12. 1832) und in den verſchiedenen Sammlungen merkwürdiger Reiſebeſchreibungen entfaltete (Erſte Sammlung merkwürdiger Reiſebeſchreibungen für die Jugend. 12 Bde mit Kupfern. 7. Aufl. 8. 1831; Neue Sammlung merkw. Reiſebeſchr. für die Jugend. 7 Bde. 6. Aufl. 1832.); eine Geſammtausgabe ſeiner Kinder- und Jugendſchriften erſchien 1831 ff. (Sämmtliche Kinder- und Jugendſchriften. 4. wohlfeile Geſammtausgabe der letzten Hand in 39 Theilen. 8. 1831, 1832 u. 1836.) Es iſt nicht zu läugnen, daß durch dieſe Bücher der Geſichtskreis der Jugend erweitert, ſie auf Vieles aufmerkſam gemacht und mit mancherlei nützlichen Kenntniſſen bereichert wurde; doch hatte dieſe Flut von Kinderbüchern auch ihren Nachtheil. Einmal weil ſie der Gefahr nicht entgiengen, durch zu weit getriebene Condeſcendenz ſtatt kindlich vielmehr kindiſch und läppiſch zu werden, während doch der Gedanke viel näher liegt, „ein gutes Kinderbuch müße, ſtatt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verſtändlichen einen ſtachelnden Zuſatz von noch nicht verſtändlichen Dingen enthalten" (Dahlmann, Politik, S. 290 f.). Das überpopu-

läre, kraft- und saftlose seichte Geschwätze zog denn auch der Kinderliteratur den gerechten Zorn der tiefer blickenden Dichter unseres Volkes zu. *) Dann mußten die moralischen und sonstigen Reflexionen, welche C. seinen Erzählungen fortwährend einmischt, zum Nachtheil der frischen Unbefangenheit und des poetischen Sinnes der Jugend altkluge Naseweisheit befördern. In diesem Sinne sagt Schlosser (a. a. O. S. 166): „Sobald C.'s Robinson in den Händen aller Kinder der gebildeten Stände war, traten die biblischen Geschichten zurück. Es ward dadurch in den Familien neben der praktischen Prosa unserer kleinen Verhältnisse auch noch eine theoretische herrschend. Es erwuchs ein neues Geschlecht, nur aufs Handgreifliche, Häusliche, unmittelbar im äußeren Leben Nützliche bedacht, voll kindischer Naseweisheit. Luthers Bibelübersetzung, verstandene oder nicht verstandene, doch die Phantasie anregende Geschichten und Poesien des Orients gaben wenigstens religiösen Schwung, die langweilige Moralpredigt des neuen Lesebuchs drückte die Seele nieder." Auch die für die reifere Jugend bestimmten moralischen Schriften C.'s leiden unter dieser bald pedantischen, bald sentimentalen Reflexion, welcher die ernste, klare Tiefe des Bibelwortes undurchdringlich ist. („Theophron, oder der erfahrene Rathgeber für die unerfahrene Jugend." 9. Aufl. 1832. „Väterlicher Rath für meine Tochter, ein Gegenstück zum Theophron." 10. Aufl. 1832.) Den Gedanken, Daniel Defoe's Robinson Crusoe (zuerst 1719), welchem Roman bekanntlich die Geschichte Alexander Selkirk's zu Grunde lag, pädagogisch zu appretiren, hatte C. aus Rousseau's Emil entlehnt, der jenen Roman, als die glücklichste Abhandlung über natürliche Erziehung enthaltend, anpreist (le plus heureux traité d'éducation naturelle, Emile, liv. III; vgl. die Uebersetzung in C.'s Revisionswerk, Bd. XIII, S. 106 ff.). Robinson Crusoe befand sich in der nach Rousseau's Ansicht für den Zögling vortheilhaftesten Lage: entfernt von allen nachtheiligen Einwirkungen der verderbten menschlichen Gesellschaft, konnte an seinem Beispiel am besten gezeigt werden, wie auf eine naturgemäße Weise die für einen Naturmenschen wünschenswerthen Kenntnisse und Fertigkeiten allmählich zu gewinnen seien. C. hat das Buch für diesen Zweck durch Ab- und Zuthun noch nutzbarer zu machen gesucht. Wenn aber sein „Robinson der Jüngere" (zuerst 1779, die 42. Aufl. 1850) von seinen sämmtlichen Jugendschriften ohne Frage die bei weitem beliebteste und wirksamste gewesen ist, so war sie es doch keineswegs in dem von dem Verfasser beabsichtigten Sinne: vielmehr wissen wir recht wohl, daß wir die langweiligen, zum Theil wirklich albernen Zwischenreden überschlagen oder vergessen haben, um wieder an den wunderbaren Schicksalen des Helden unsere Phantasie zu ergötzen und ihm einen dauernden Platz in unserem Herzen zu bereiten. Charakteristisch für die ganze Richtung der C.'schen Pädagogik ist, was Wiese (Bildung des Willens, S. 37) hervorhebt: „Was bei dem englischen Autor schließlich als das Wesentlichste erscheint, daß der auf die einsame Insel Verschlagene durch die Noth beten lernt und durch Lesen der heiligen Schrift zur Erkenntnis derjenigen Kräfte gelangt, welche der heilige Geist in dem Menschenherzen zu erwecken vermag, das alles hat C. ganz weggelassen." — Schließlich ist der Bemühungen C.'s um Erhaltung und Reinigung der deutschen Sprache noch zu gedenken. Sein „Wörterbuch der deutschen Sprache" (5 Bde. gr. 4. 1807—1812; dazu: „Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unsrer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke. Ein Ergänzungsband zu Adelung's und Campe's Wörterbüchern." 1800. 2. Aufl. gr. 4. 1813) ist eigentlich nur unter Campe's Leitung von Theodor Bernd ausgearbeitet worden; anfangs lieferte auch Radlof Beiträge.

*) Schon 1772 dichtete Kästner jenes bekannte Epigramm, s. d. Art. Achtung S. 33. Ein von Schitter herrührendes, zunächst freilich gegen seinen früheren Freund, L. B. Huber, gerichtetes Xenion (Nr. 150 bei Boas, Schiller und Göthe im Xenienkampfe, I, S. 106) sagt sehr treffend:

Immer für Weiber und Kinder, ich dächte, man schriebe für Männer,
Und überließe dem Mann Sorge für Frau und für Kind.

Vgl. auch Gervinus, a. a. O. S. 351.

Das Hauptverdienſt des Werkes iſt die große Vollſtändigkeit der Artikel. Die etymologiſche Erklärung fehlt gänzlich, und was zur Ergänzung in dieſer Beziehung J. S. Vater in einem beſonderen Bande geben ſollte, würde ſchwerlich großen Troſt gewährt haben. Ueberhaupt vermißt man eine ſtrenge wiſſenſchaftliche Methode, und insbeſondere ſtand C. an geſchichtlicher Kenntnis zumal der älteren Sprache auch Adelung bedeutend nach. Bei alle dem iſt, wie bereits angedeutet, die wackere Geſinnung und Abſicht anzuerkennen, die ihn zu dem Werke trieb, obgleich er es in der durch den Erfolg vollkommen beſtätigten Ausſicht unternahm, diesmal nichts verdienen zu können, ſondern bedeutende pecuniäre Opfer bringen zu müßen. Und ebenſo wird man um des warmen Eifers für die Reinheit unſerer Mutterſprache willen die Auswüchſe des C.'ſchen Purismus zu überſehen geneigt ſein, die ihm mancherlei Anfechtungen zuzogen. (Ueber die Reinigung und Bereicherung der deutſchen Sprache. Eine Preisſchrift. 3. Aufl. 1794, und Nachtrag dazu in demſelben Jahr.) *) G. Baur.

Candidatenprüfung, ſ. Lehrerprüfung.

Cantor, ſ. Lehrer, Arten von Lehrern.

Carcer, ſ. Schulſtrafen.

Carenen, ſ. Alumnate S. 78.

Cenſoren ſind Schüler, welche den Auftrag haben, über das Betragen ihrer Mitſchüler zu wachen und Fehler zu rügen oder zur Anzeige zu bringen. Zahlreiche Ausdrücke wie Aufſeher, Ordner, Ordnungsſchüler, Monitoren, Obſervatoren, Primus u. ſ. w. ſind mehr oder weniger ſynonym oder decken ſich wenigſtens in einem Theile der entſprechenden Functionen mit den Cenſoren. Eine gewiſſe Unterſtützung des Lehrers in der Disciplin, ein Zwiſchenglied zwiſchen ihm und den Schülern wird ſich, wo größere Maſſen zu beherrſchen ſind, ſtets als nothwendig herausſtellen und kann, weit entfernt ein nothwendiges Uebel zu ſein, zur Förderung der ſittlichen Entwicklung verwandt werden. Es kommt aber alles auf das Princip an, von dem man ausgeht. Das verderblichſte iſt das der geheimen Polizei, das aus unſern Schulen im ganzen und als anerkanntes Mittel verſchwunden iſt, um ſo mehr aber in früheren Jahrhunderten blühte. Solche Späher hießen corycaei und waren im 15. Jahrh. in allgemeinem Gebrauch. In Hegendorfini dial. puer. Numb. 1520 ſchlägt ein reiſender Schüler dem andern vor, ſich nach Leipzig zu wenden. Dieſer hat Furcht vor der Ordnung und Strenge, die dort herrſcht, und erwähnt unter anderm Schrecklichen: „Nec desunt Corycei, qui clandestinos sermunculos, quos amicus cum amico nugatur, ad praeceptorem deferant. — Verrepaeus in ſ. institutiones scholasticæ Antv. 1573 p. 184. s. räth während der Feier der Meſſe einen corycaeum et speculatorem sive custodem anzuſtellen, der Unordnungen zu notiren und anzuzeigen habe. Er räth jedoch dies Amt wegen ſeiner Gehäſſigkeit alle Wochen wechſeln zu laſſen. — Köhnen in der Geſchichte des Duisburger Gymnaſiums Progr. 1851 S. 10 theilt aus Schulgeſetzen von 1637 mit: „Damit über oberzählte Geſetze deſto beſſer gehalten werde, ſo ſoll in

*) Auch hier ließen es die Dioskuren an den ſcharfen Pfeilen ihrer Xenien nicht fehlen, vgl. Boas a. a. O. 22. 87. 141. 151. 152. Schon in dem „Literäriſchen Zodiakus" gedenkt Schiller Campe's:

An des Eridanus Ufer umgeht mir die furchtbare Waſchfrau,
Welche die Sprache des Tent ſäubert mit Lauge und Sand.

C. replicirte in ſeinen „Beiträgen zur weitern Ausbildung der deutſchen Sprache, herausgegeben von einer Geſellſchaft von Sprachfreunden," Stück 7, S. 163 ff. (vgl. Boas, a. a. O. II, S. 44 ff.) und zog ſich, da er die Ruhe nicht verlor und ſich klüglich und verſtändig auf die Defenſive beſchränkte, gar nicht übel aus der Affaire. Auf jene Beiträge bezog ſich Schillers Xenion „Geſellſchaft von Sprachfreunden." Daß übrigens C. trotz alle dem die großen Dichter zu ſchätzen wußte, geht daraus hervor, daß er Schillern im Jahre 1798 das franzöſiſche Bürgerdiplom übermittelte, nachdem es 5 Jahre lang in der Irre herumgefahren war. (Briefw. zwiſchen Schiller und Goethe 2. u. 3. März 1798).

jeder Claſſe ein corycaeus oder Aufmerker beſtellt ſein, welcher die Verbrecher aufzeichnen und mit der nota classica notiren ſoll. Wenn ſolcher Aufſeher ſein Amt nicht fleißig verrichtet, ſo ſoll er darum hergenommen werden.“ Die eigentlichen Cenſoren dagegen ſind nicht Späher, ſondern Unteraufſeher, Sittenrichter. Sie ſind ſtets öffentlich und ſollen dem Grundgedanken nach Vertreter des ſittlichen Bewußtſeins der Claſſe ſein. Ihr claſſiſcher Boden iſt in Trotzendorf's Schule, wo ſie auch loben konnten (vergl. Löſchke, Val. Trotzendorf. 1856 S. 48.). Auch die Jeſuiten, welche Trotzendorf in manchen Puncten nachahmten, hielten ſolche Cenſoren, hatten aber noch ihre heimlichen Späher daneben. Da alle dieſe Aemter der Natur der Sache nach beſondere Bedeutung in Alumnaten gewinnen, ſo konnten hier auch gereiftere Schüler mit einer ſolchen Aufſicht beauftragt werden, wodurch dann, da ja ehemals auch wohl ein Primaner direct zum Adjuncten werden konnte, das ganze Verhältnis ein andres wird. Dieſer Art ſind z. B. die observatores, welche bei den Chorſchülern zu Guben i. J. 1680 vorkommen (Progr. 1851 S. 10). In Cordier's Schülergeſprächen (vgl. d. Artikel Calvin) kommen mehrfach Obſervatoren vor. Der Rector ließ ſie nach ihrer Ernennung zuſammen kommen, hielt ihnen eine eindringliche Rede über ihre Pflichten und verſprach ihnen ſchriftliche Inſtructionen. Sie waren alſo öffentliche Vertrauensmänner ſchon gereifterer Art, die den Lehrer in der Ueberwachung der großen Schülerzahl unterſtützten. Es kommt eine Scene vor, in welcher der Obſervator zwei Knaben ertappt, welche plaudern, ſtatt bei der Arbeit zu ſein; er verzeiht ihnen jedoch, weil ſie Latein ſprechen. Verbotnen Gebrauch der Mutterſprache aufzuſpüren, war ein ganz beſondrer Gegenſtand alles ſolchen Spionirens. Man kann annehmen, daß ſich Einrichtungen obiger Art bis auf die Rouſſeau-Baſedow'ſche Zeit vielfach unverändert erhielten (ſ. e. Beiſpiel aus 1730 unter Angeberei.) Durch die Einwirkung des Philanthropinismus wurden auch dieſe Inſtitute modificirt, vorübergehend auch wohl carrikirt. In Bahrdt's Nachricht von dem Philanthr. zu Marſchlins wird S. 246 gefordert, daß jeder Schüler nach jeder Stunde jeden Schüler, mit deſſen Fleiß oder Sitten er zufrieden ſein konnte, auf ein Billet ſchreibe. Nach dieſen Billets ſoll im Senat das Betragen beurtheilt werden. Die alte Sitte der custodes iſt dauerhafter geweſen; wenn dieſe auch nicht mehr, wie ehemals oft, die Zimmer ausfegen müſſen. Man hat immer kleine Dienſte, wie Sorge für Kreide, Tafel ꝛc. nöthig, für die ſich ein Schüler eignet und willig findet. Oft läßt man dieſelben Schüler die Claſſenbücher führen, Abſenzen, Lob, Tadel ꝛc. einſchreiben, was natürlich genaue Controle des Lehrers vorausſetzt. Wichtiger iſt es, in größeren Claſſen für ſolche Functionen, wie Einſammeln und Austheilen der Hefte ꝛc. beſtimmte Gehülfen und beſtimmte Methoden zu haben. Als Monitoren werden ſolche Schüler bezeichnet, wenn zugleich ein Theil der Functionen des alten Cenſors oder Obſervators hinzutritt: beſonders etwa Aufſicht während des Lehrerwechſels, bei dem es ohne die größte Pedanterei kaum zu vermeiden iſt, daß nicht die Claſſe wenigſtens 1—2 Minuten ſich ſelbſt überlaſſen bleibt. In manchen Schulen ſind längere Pauſen eingeführt. Gut erzogne Monitoren wirken, wenn ſie den geeigneten Rückhalt an Director und Lehrern haben, ſchon durch ihr bloßes Heraustreten als ſichtbare Stellvertreter der Ordnung; die zuweilen erforderlichen Anzeigen verlieren das Gehäſſige durch die Pflichtmäßigkeit. Es iſt daher auch wohl aus ſittlichen Gründen beſſer, in ihnen verſchiedne Functionen zu vereinigen, als nach Art der älteren Pädagogen ſo viele Aemter als möglich zu ſchaffen. Die Monitoren der Lancaſterſchen Schule ſind nicht Aufſeher, ſondern Einübende, Lehrgehülfen, ähnlich den Decurionen bei Sturm und andern älteren Pädagogen (vgl. Heiſer, Wechſelſeitiger Unterricht).

A. Lange.

Cenſur. Es wird keine gute Schule geben, die ſich nicht über das Verhalten der Schüler in Leiſtungen und Sitten eine möglichſt genaue Ueberſicht zu erhalten ſuchte und die nicht auch in irgend einer Weiſe von den hervorragenden Erſcheinungen des Schullebens ſchriftliche Aufzeichnungen machte (ſ. Schulacten, Schultagebuch). Solche

Aufzeichnungen können verſchiedentlich für die Schule verwerthet werden; ganz beſonders giebt dazu Gelegenheit die ſogenannte Cenſur. Es iſt dies eine in gewiſſen Zeiträumen vorzunehmende abſchließende Beurtheilung deſſen, was innerhalb derſelben ſich irgend wie bemerklich gemacht hat. Ueber die Zeiträume ſelbſt und die Art, wie dieſe Schulcenſur zu halten ſei, läßt ſich nichts allgemein bindendes ſagen.*) Es ſtehe dafür hier eine Cenſurordnung, wie ſie Jahre lang theils in einer größeren Erziehungsanſtalt mit Schülern vom 6. bis zum 18. Jahre, theils in einer niedern Gymnaſialanſtalt gehandhabt worden iſt.

a. Wochencenſur. Sie ſchließt ſich je an die letzte Schulſtunde der Woche an, die zu dem Ende um eine Viertelſtunde abgekürzt werden kann. Ein öfteres Vornehmen derſelben dürfte abſtumpfend wirken, ein ſelteneres die Thatſachen ſelbſt und ihre Beurtheilung zu weit auseinander rücken. Alle Schüler verſammeln ſich mit ihren Lehrern zu derſelben, jedoch nach den Altersabſchnitten von 6 — 8 (10), — 14, — 18 Jahren abgeſondert. Der Schulvorſteher nimmt die Tagebücher vor, welche von jeder Lehrſtunde ein Urtheil über das Verhalten der Claſſe (der Küze wegen in Zahlen von 1 bis 8 ausgedrückt), ſo wie erfoderlichen Falls Notizen über das Betragen einzelner Schüler verzeichnet enthalten und vorher in der Verſammlung der Lehrer durchgeſehen und beſprochen worden ſind, und giebt nun auf Grund derſelben ein Urtheil ab erſt über das Verhalten jeder Claſſe im allgemeinen und dann über das Verhalten einzelner Schüler, welche ſich wegen irgend eines Fehlees im Arbeits- oder ſittlichen Leben notirt finden. Hier iſt nun dem pädagogiſchen Cenſor der Schule Gelegenheit gegeben, den Ton der erziehenden Liebe in den verſchiedenſten Regiſtern anzuſchlagen: belehrend, lobend, anerkennend, klagend, ſtrafend, drohend, ermunternd für einzelne und alle, wie es eben Perſonen und Umſtände gebieten. Die etwa verhängten Strafen werden, ſo weit ſie aufzuſchieben paſſend ſchien, hier angekündigt, „auf daß ſich auch die anderen fürchten," und, wo möglich, ſogleich nach der Cenſur vollzogen. Der chriſtliche Schulmann wird es ſich aber nicht nehmen laſſen, auch in der Schule die Ruthe der Zucht „mit einem Vaterunſer zu umwickeln," (württ. Schulordn. v. 1782) und zum Schluſſe der Cenſur und der Woche zugleich mit der Dankſagung gegen Gott für alle Schulwohl-

*) Bei gößeren Anſtalten möchte z. B. das häufige Zuſammentreten meheerer oder aller Claſſen und Lehrer, bei älteren Schülern eine oft wiederkeheende Cenſue, in vielen Fällen die Vornahme nur durch den Vorſteher nicht gerathen ſein, im allgemeinen die Anweſenheit von Eltern und Angehörigen bei der Jahrescenſue ihe Bedenkliches haben. Eine uns bekannte Schule beſcheänkt ſich, während ſie es den Claſſenleheern überläßt, die wöchentlichen Zeugniſſe der Knaben mit geeigneten Woeten zu begleiten, auf halbjährliche Cenſueen in Gegenwaet ſämmtlicher Leheee. Zur Eeöffnung werden alle Schüler verſammelt und der Voeſtehee hält eine Anrede an ſie; ſofort wird Claſſe um Claſſe voegenommen, die andern werden indeſſen entlaſſen. Jedee Claſſenleheer redet zu den einzelnen Schülern ſeiner Claſſe, welche aus den Bänken heraustreten, ſpricht über ihe Betragen im zurückgelegten Halbjahr ſein motivietes Uetheil aus, das ſie nachher im Zeugnisheft ſchriftlich mitbekommen, um es den Eltern voezulegen, und ſagt jedem, was ee von ihm und für ihn wünſche. Auch die Fachlehrer ſagen dabei, was ſie auf dem Herzen haben. Nachher werden wieder alle Claſſen verſammelt, der Vorſteher faßt das im einzelnen Vorgekommene in geößeren Zügen zuſammen, ſpricht ſeinerſeits Anerkennung und Tadel aus nach Verdienſt und ſchließt mit Gebet. Zum Schluß des Ganzen gemeinſchaftlicher Geſang eines eeligiöſen Liedes. Wenn die Lehrer dabei in dem Geiſte verfahren, den dee letzte Abſchnitt des obigen Artikels bezeichnet, ſo wird eine ſolche Cenſue ihees Eindrucks auf die Gemüther der Jugend nicht verfehlen; ſie bildet einen würdigen Abſchluß des Schulhalbjahrs und die paar Stunden, welche ſie koſtet, ſind wohl angewandt. Aber auf perſönliche Art und Begabung kommt dabei das Meiſte an und deswegen läßt ſich keine allgemeine Vorſchrift daeaus machen, was auch, ſo viel uns bekannt, noch niegends geſchehen iſt. In vielen deutſchen Schulen und Erziehungsanſtalten beſteht dieſe Einrichtung als Sitte. Gewiß nicht nachahmungswerth iſt die franzöſiſche Einrichtung, von welcher Holzapfel (Mittheilungen ꝛc. S. 44) beeichtet, daß „die Tadel am Schluſſe jeder Woche von dem Directoe nochmals ſämmtlich verleſen werden." D. Red.

thaten der Woche auch Bitte, Gebet und Fürbitte nach dem jedesmaligen Bedürfnisse zu verbinden, der auch in der Censur etwa besonders angeregten Empfindung des Lehrer- und Erzieherherzens Ausdruck zu geben und des Herrn vergebende und heiligende Gnade für die jungen Herzen und seinen Segen auf die Arbeit der Woche herabzuflehen, worauf die Schulgemeinde mit einem einfachen Amen singend einstimmt und so das Siegel der Zustimmung aufdrückt.

An diese Wochencensur schließt sich am Ende jedes Halbjahres b. die Halbjahres-, und am Schluß jedes Schuljahres c. die Jahrescensur. Diese letzteren unterscheiden sich von der Wochencensur abgesehen von der größeren Feierlichkeit dadurch, daß aus den Tagebüchern die Summen gezogen, daß bei der Halbjahrescensur alle Altersclassen der Schule zusammengenommen werden, der Jahrescensur aber auch Eltern oder sonst Angehörige der Schüler oder Freunde der Schule anwohnen können. Die Jahrescensur wirft ihren Blick nicht bloß auf das letzte Semester, sondern auf das ganze Schuljahr zurück und zieht einen Vergleich zwischen der ersten und zweiten Hälfte desselben. Die Summen und Durchschnitte, welche der Ueberblick eines größeren Zeitabschnittes ermöglicht, geben dem censirenden Schulvorsteher entweder Anlaß zum Ausdrucke der Befriedigung, der Freude, oder stellen auch noch vorhandene Mängel im ganzen und einzelnen auf eine für Lehrer und Schüler interessante Weise an's Licht. Je nachdem die Lehrer mehr oder weniger oft ein Zeugnis der Zufriedenheit oder des Gegentheils niederlegen konnten, stellt sich das Gesammturtheil über eine Classe; je nachdem sich am Schlusse eines Curses die Rubriken: Unachtsamkeit, Unordnung, Unfleiß, Unart, Unwahrhaftigkeit ꝛc. mit Noten von einzelnen Schülern ausfüllen, bildet sich das Urtheil über die sittliche Haltung der einzelnen. Die Namen derer, welche gar nicht oder am wenigsten notirt sind, werden unter dem Ausdrucke väterlicher Zufriedenheit genannt, aber auch die Namen derjenigen nicht verschwiegen, welche tadelnde Noten am öftesten nothwendig gemacht haben. —

Der Hebel, welcher mittelst einer solchen dreifachen Censur in Bewegung gesetzt wird, ist die relative Oeffentlichkeit, durch welche die beiden wichtigen Triebe der Ehre und der kindlichen Liebe angeregt werden. Mit der zunehmenden Publicität wächst die Stärke des Eindrucks, den das lobende oder tadelnde Wort auf den Schüler macht, aber auch die liebende Rücksicht auf Eltern und Angehörige, welche dadurch erfreuend oder schmerzlich müßten angesprochen werden.

Mit der Steigerung der Wirksamkeit, welche das Censurwort vermöge der einfachen oder verstärkten Oeffentlichkeit gewinnt, wächst aber auch die Aufgabe für den Censor selbst, die dabei zu sprechenden lobenden oder tadelnden Worte wohl zu wägen und sich nicht von der richtigen Mitte einer gesunden und weisen Liebe zur Jugend ab in gesetzliches Poltern oder langes Predigen oder gefühliges Klagen ꝛc. abziehen zu lassen. — Daß neben diesen Censuren mit dem Princip der Oeffentlichkeit die väterliche Ermahnung unter vier Augen hergehen kann und soll, sowie, daß der pädagogische Takt manches, was nicht für die Oeffentlichkeit der Censur sich eignet, der traulicheren Behandlung vor dem Classenlehrer, dem Schulvorsteher oder Lehrercollegium vorbehalten werde, dürfte kaum noch besonders zu bemerken sein; ausdrücklich aber sei jede über die oben bezeichneten Schranken des Schulpublicums hinausgehende Veröffentlichung der Censurergebnisse etwa durch den Druck als unzuläßig abgewiesen. Das Verfahren sei und bleibe ein mündliches. — Die Schlußcensur fügt sich am natürlichsten an die Schlußprüfung einer Schule an, und giebt so Gelegenheit, neben den erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten auch das ganze sittliche Leben der Schule vor den Augen dessen zu prüfen, der uns alle einst in die große weltabschließende Censur seines Gerichts ziehen und all unser Thun in das Licht der großartigsten Oeffentlichkeit stellen wird.

Strebel.

Censurbuch, s. Schülerverzeichnis.
Censuren, s. Schulzeugnisse.

Centralſchule, ſ. Schulbezirk.

Charaden, ſ. Räthſel.

Charakter — ein griechiſches Wort von urſprünglich äußerlicherer Bedeutung, als in der wir es gebrauchen und in welcher es uns ſo unentbehrlich geworden iſt, daß wir dafür auch die von Grimm (ſ. d. Wörterbuch) vorgeſchlagenen deutſchen Bezeichnungen nicht eintauſchen möchten; das Wort Charakter hat ſelbſt Charakter; es liegt in ſeinem Klang etwas männliches, das Reſpect einflößt. Für die Pädagogik iſt davon nur in dem Sinn zu reden, in welchem die Ethik den Charakter nicht bloß als ein Phänomen, ſondern als ein Poſtulat behandelt und letzteres wieder nur in dem Sinne, daß nicht das Formelle des Charakters, die Conſequenz des Denkens und Handelns ſchon genügt, gleichviel von welcher Art dieſes Handeln, alſo ſein Inhalt iſt, ſondern ſo, daß alles Gute, was ſittlich gefordert iſt, erſt dadurch ſeine höchſte Vollendung, ſeine Einheit mit der ganzen Perſönlichkeit gewinnt, daß es die Form eines Charakters annimmt. (Vergl. die theol. Ethik von Rothe, I, §. 637; III, §. 1000 f.) Der Charakter iſt die zu perſönlichem Leben gewordene Sittlichkeit. Ohne ihr allgemeines, ſich ſelbſt gleiches Weſen aufzugeben, hat ſie in ihm ein durchaus individuelles Gepräge angenommen, ſo daß der ſittliche Menſch nicht ein bloßes Exemplar der Gattung ſittlicher Menſchen, ſondern rein nur er ſelbſt iſt, der mit keinem andern ausgetauſcht werden kann. Und umgekehrt: ohne daß das Individuum ſein eigenes Selbſt einer Geſetzlichkeit geopfert hätte, deren Strenge alle gleichmachen würde, iſt es dennoch nicht eine eigenwillige Individualität, die ſich ſelbſt zum Mittelpunkte macht, ſondern ſie giebt ſich hin an das Gute, ſie will das Gute und vermag ſich dafür zu opfern. So iſt der Charakter die Einheit von Gegenſätzen; und gerade dies, daß ſcheinbar Widerſprechendes, wie das Ich in ſeiner Eigenheit und das Geſetz in ſeiner Unveränderlichkeit und Allgemeinheit, ſich im Charakter verſöhnt, daß er das Product iſt, das aus der lebenzeugenden Vereinigung jener Factoren hervorgeht, grade das iſt's, was ihn zu etwas ſo intereſſantem, zu einem Gegenſtande ſtets neuen Studiums macht. Allerdings haftet an dem Charakter in Vergleich mit der in allen Stücken vollkommenen Geſetzeserfüllung eine gewiſſe Beſchränkung; wo Charaktere ſind, da beſitzt der eine Tugenden, die dem andern fehlen und umgekehrt; dem einen wird etwas ſehr leicht, was den andern große Ueberwindung koſtet oder ihm unmöglich erſcheint. Aber fürs erſte darf überhaupt das plus und minus von Sittlichkeit bei verſchiedenen Individuen niemals in einer äußerlichen, quantitativen, numeriſchen Weiſe taxirt werden. Der Unterſchied zwiſchen ſittlichen Charakteren iſt nie ein plus und minus, ſo daß man ſie auf Ziffern reduciren und darnach locіren könnte, weil überhaupt die chriſtliche Tugend nicht die durch Addition zu Stande kommende Summe einzelner Geſinnungen und Eigenſchaften, auch nicht ein Magazin iſt, daraus ſich der eine dies, der andere ein anderes Stück ausnimmt, anſtatt daß jeder ſich von Rechtswegen das Ganze aneignen ſollte; ſie iſt vielmehr ein Leben, das wohl in viele einzelne Organe ſich explicirt, aber ſo daß in jedem das Ganze wirkt, das nur Eines iſt. Dieſes ſich-Individualiſiren der chriſtlichen Tugend iſt aber fürs zweite etwas ſchlechthin nothwendiges. So wenig es einen Menſchen in abstracto giebt, der nicht ſein concretes, wirkliches Daſein in einer beſondern Form, als Mann, als Weib, mit dieſer Geſtalt, dieſer Stimme u. ſ. f. hätte: ſo wenig wird auch die Sittlichkeit in abstracto, als Katalog aller Tugenden, ſondern nur in concreto, als perſönlich beſtimmte Tugend wirklich. Alles Concretwerden iſt der Idee gegenüber eine Beſchränkung, aber grade in dieſer Beſchränkung, in dieſer Verdichtung des Idealen zum Realen liegt jene Energie, jene Thatkräftigkeit, wodurch das bloß gedachte und in ſeiner Verbindlichkeit anerkannte Gute, d. h. die Pflicht, zur Tugend wird. Im Charakter alſo iſt dieſe zu ihrer vollen Wirklichkeit gelangt;*) im Charakter erſt erreicht man diejenige Einheit von

*) Inwiefern dies ſelbſt von Chriſtus gilt, darüber ſ. die Abhandlung des Vfs. über das Vorbild Jeſu in den Jahrbüchern für deutſche Theologie, 1858. IV.

Freiheit und Nothwendigkeit, da man, was man will und thut, deswegen will und thut, weil man es nicht lassen kann, und man dennoch in diesem Wollen und Thun sich völlig unabhängig und selbständig weiß. Von einem Charakter kann, wer ihn einmal kennt, im voraus schon sagen, wie er in einem gewissen Falle handeln wird, es ist sein Handeln somit gewissermaßen prädestinirt; und doch handelt er so nur, weil er so handeln **will**, weil er sich selbst dazu prädestinirt und frei dieser innern Nothwendigkeit folgt. Daher hat **Rothe** (a. a. O. III, S. 403, 409) auch darin Recht, daß er den Charakter als den wahrhaften Repräsentanten der Moralität im Gegensatze zur bloßen Legalität ansieht und es zum Wesen und zur sittlichen Größe des Charakters rechnet, daß er, was objectiv Pflicht ist, leicht und mit Lust vollbringt. Grenzen wir hiernach den sittlichen Charakter bestimmter ab, so steht er zuerst derjenigen Art von Sittlichkeit gegenüber, die durchaus kein solch persönliches, eigenthümliches Gepräge an sich trägt, die vielmehr alles Gute gleichmäßig zu vollbringen sich müht. Gelingen — wenn es überhaupt je gelingt — kann dies nur dann, wenn das eigne Ich, der Wille des Individuums überhaupt keinen innerlich starken Zug, keinen sittlichen Lebenstrieb, keine innerlich mächtige sittliche Neigung in sich hat und bloß, weil das Gute einmal geboten ist, es auch erfüllen will. Einen rechtschaffenen Menschen wird man dasselbe nennen müßen, aber all seiner Rechtschaffenheit wird der frische Lebenshauch fehlen, eine kühne That, ein kräftiges Wort wird man nicht von ihm hören; er ist der tugendhafte Philister, — eine immer ehrenwerthe Menschenclasse, zumal im Vergleich mit aller unsittlichen Genialität. Da der Charakter ferner in sich selbst eine Einheit darstellt, so bildet er auch einen Gegensatz zu demjenigen sittlichen habitus, da man wohl einzelnes Gute nebeneinander besitzt oder nacheinander ausübt, aber es fehlt an einem zusammenhaltenden Bande. Ist diese Zerfahrenheit nicht bloß Unzuverlässigkeit, sondern vermag ein Individuum heute das directe Gegentheil von dem zu sein, was es gestern war, oder mir gegenüber das zu verleugnen, was es einem andern gegenüber als seinen Grundsatz mit Wort oder That bekannt hat, dann sprechen wir von Charakterlosigkeit. — Nach einer ganz andern Seite aber muß der sittliche Charakter bei aller ihm wesentlichen Selbständigkeit zugleich die Fähigkeit besitzen, andere Charaktere, sobald sie nur die Innerste Basis der Gesinnung mit ihm gemein haben, nicht nur nicht abzustoßen, sondern in ihnen eine Ergänzung seiner selbst anzuerkennen. Ein Charakter, der bei vielleicht sehr pronoucirter Christlichkeit jenen sauren, abstoßenden Beigeschmack hat, ist schlechthin kein christlicher Charakter mehr; Christenthum und Frömmigkeit sind in ihm vom Eigenwillen, vom Egoismus in Beschlag genommen. Christlich ist er nur dann, wenn er (vergl. 1 Kor. 12, 14—27. Röm. 14, 4.) auch dem anders organisirten sein Recht läßt, ja in diesem grade das Gute, was ihm selbst abgeht, was er so nicht vollbringen könnte, als einen Vorzug willig und demüthig anerkennt. Er gesteht damit die Beschränktheit seiner eigenen sittlichen Kraft und Tüchtigkeit zu, aber durch jene Anerkennung des Fremden hebt er sie principiell zugleich auf — über alles zieht er an die Liebe, das Band der Vollkommenheit. (Kol. 3, 14.) Damit löst sich auch der scheinbare Conflict zwischen Charakter und Gewissen. (**Rosenkranz** sagt in seiner Päd. §. 151, S. 128: „über die Charakterbildung geht noch das Gewissen hinaus.") Einerseits steht psychologisch das Gewissen (s. d. Art.) gar nicht so objectiv und unveränderlich über dem Charakter; ungleiche Charaktere haben auch ungleiches Gewissen. Andrerseits aber, so weit das Gewissen de jure und de facto seine Stellung über dem Charakter, gleichsam als sittliches Obertribunal einnimmt, thut dieser ihm eben durch jene Willigkeit Genüge, womit er fremde Tugend ehrt und von ihr zu lernen bemüht ist; aber auch dies kann er doch nur so thun, daß er nicht sein Eigenes, den freien Besitz sittlicher Kraft und Fertigkeit dran giebt, um der Nachtreter eines andern zu sein, sondern immer so, daß auch das Fremde sich dem Seinigen assimilirt, daß er, was er von jenem gelernt, weil sein Gewissen es ihn geheißen, doch nur auf seine Weise thut. Obiges trifft im Wesentlichen wohl auch mit der Unterscheidung zusammen, die **Grube** (Von der sittl. Bildung, Leipz. 1855

Digitized by Google

S. 9) zwiſchen Charakter und Individualität macht. Charakter iſt ihm das Generelle, das vom Individuellen nur getragen wird; alſo doch auch nicht das Generelle für ſich, ſondern in dieſer Einheit mit dem Individuellen, das ihm ſeine concrete Form giebt. Generell in dem Sinne, daß die Charaktere gewiſſe Gattungen bezeichnen, unter die ſich die Individuen ſubſumiren (wie man an den Theatern erſte Liebhaber, Helden, Polterer ꝛc. als ſtehende Gattungs-Charaktere hat), möchten wir den Begriff allerdings nicht faſſen; es giebt wohl ſolche Typen — Stamm- und Nationalcharaktere, Standescharaktere u. ſ. w.; — aber die Pädagogik wird dieſes Mittelglied zwiſchen der Sittlichkeit im allgemeinen und der individuellen Sittlichkeit nicht ſpeciell zu berückſichtigen brauchen; ſie kennt den Charakter nur in letzterer Form, ähnlich wie eine neuere Medicinerſchule nicht mehr feſtumgrenzte Krankheitsformen kennt, für deren jede auch ein ſpecificum gewachſen iſt, ſondern nur von kranken Menſchen ſpricht. —

Für die ſittliche Taxation des Charakters mag das Geſagte genügen; zur pädagogiſchen Lehre von der Bildung des Charakters müßen wir uns jetzt den Weg dadurch bahnen, daß wir die Elemente unterſuchen, aus denen er überhaupt wird. Die chriſtliche Lehre unterſcheidet im Menſchen, um es kurz zu ſagen, Natur und Gnade — ein Gegenſatz, deſſen Verhältnis zu dem nicht damit identiſchen von Fleiſch und Geiſt hier nicht zu erörtern iſt. Der Charakter nun hat ſeine letzte Wurzel nicht in der Gnade, ſondern in der Natur, — dies Wort in dem vollen Sinn verſtanden, in welchem es auch die leibliche Organiſation involvirt. Darin gleicht der Charakter dem Temperament, was eigentlich nur ein mehr die Oberfläche treffender pſychologiſcher Ausdruck für daſſelbe Object iſt, das wir ethiſch und tiefer gefaßt Charakter nennen. Sofort muß wohl die Gnade Sieger werden über die Natur (ſ. d. A. Erbſünde), weil letztere der Sitz des Widergöttlichen geworden iſt. Aber ſie geht nicht darauf aus, die Natur zu vernichten (das anzunehmen, iſt der Irrthum des Manichäismus), ſondern ſie will dieſe, die von Gott geſchaffen und gut iſt, nur regeneriren und verklären; das, was ſie wegſchafft, iſt nur die Sünde und dieſe iſt in Wahrheit das dem Menſchen von Haus aus Unnatürliche, Fremde. Jenes Natürliche aber iſt in jedem Menſchen, weil er eine Perſon und nicht das Product einer Fabrik iſt, anders beſtimmt, als in allen andern; es iſt die unerſchöpfliche Geſtaltungskraft der Natur, die jedem Individuum, wie ſeine eigene Phyſiognomie, ſo auch ſeine geiſtige Conſtitution in die Welt mitgiebt. Noch ehe es ſich deſſen bewußt wird, liegen Neigungen und Abneigungen in ihm, die in analogen Fällen immer als dieſelben ans Licht treten und damit ſchon eine beſtimmte Richtung andeuten, die die Willensregungen nehmen werden. Dies iſt das Elementariſche im Charakter; Herbart nennt es (Allg. Päd. S. 299. Umriß pädag. Vorll. S. 120) das Objective an demſelben. Aber Charakter ſelbſt iſt dies noch nicht. Erſtlich muß dazu noch kommen, daß, was ſo unwillkürlich als vorhandene Dispoſition ſich kund giebt, nicht etwas unwillkürliches, unbewußtes bleibt, ſondern daß der ſeiner ſelbſt bewußte Wille es in ſeine Hand nimmt, es zu etwas klar gewolltem, auf bewußte Motive ſich ſtützendem erhebt. („Im Subjectiven des Charakters erheben ſich die Hervorragungen des Objectiven zu Grundſätzen; die herrſchenden Neigungen ſind nun legaliſirt." Herbart, allg. Päd. S. 308. — „Im Begriff des Charakters liegt es, daß in ihm das Individuum, was es iſt, ausdrücklich durch ſeine eigne Selbſtbeſtimmung iſt." Rothe a. a. O. III, §. 1006. Auch Kant definirt den Charakter als Fertigkeit, nach Maximen zu handeln, nur ſtellt er dies nicht dem unwillkürlichen Handeln nach Neigung, ſondern dem durch Disciplin abgenöthigten entgegen. S. Kants Päd. v. Rink, S. 101.) So lange der Wille dieſe freie Stellung zur natürlichen Neigung und Abneigung nicht einnimmt, iſt für dieſe, auch wenn ſie noch ſo conſtant auftritt, der Name Charakter zu groß und zu edel. Zweitens aber iſt es auch nicht gleichgültig, welcher Art das Object des natürlichen Begehrens iſt. Es muß etwas bedeutendes, eine Sache von wirklichem Werth ſein, worauf daſſelbe geht. Daß jemand allerlei Eigenheiten an ſich hat, macht ihn noch nicht zum Charakter, wenn ihnen keine tiefere Bedeutung innewohnt; er kann

ein Charakter sein trotz dieser und jener Eigenheit, nie aber durch diese. Noch mehr freilich, wer sich in kleinlichen Dingen umtreibt, wessen Dichten und Trachten im Gemeinen, Alltäglichen, in Essen und Trinken, in fader Conversation sich befriedigt, bei wem das alles nicht wenigstens durch irgend einen höheren, etwa poetischen Zug interessanter gemacht wird, dem kann trotz der Consequenz, die er befolgt, ein Charakter nicht füglich zugeschrieben werden; es ist das eigentlich nur die menschliche Form des Vegetirens oder, wenn auch einige Velleität sich darin regt, so ist es doch nur entweder die Zähigkeit des Phlegma oder der auch an Erwachsenen immer kindische Eigensinn. (Vortreffliche Bemerkungen hierüber s. in Hegels Encykl. WW. VII b, S. 86.) Auch aus diesem Grunde hat Rothe ganz Recht, wenn er Charakter und „Gebildetheit" (I, S. 359) in engste Beziehung setzt; das Individuum muß aus dem Naturzustand irgendwie schon herausgehoben, muß cultivirt sein, wenn es Charakter haben soll; wie umgekehrt auch, wer gebildet sein will, Charakter haben muß. Wir können wohl erklären, warum viele Menschen entweder gar zu keinem Charakter es bringen, auch wenn sie gutgeartet sind, oder positiv charakterlos werden, oder zwar einen Charakter haben, aber einen schlimmen; dagegen bleibt es für jeden bei dem sittlichen Sollen: er soll einen Charakter haben, ein Charakter sein; seine sittliche Lebensaufgabe ist ohne diese Gestaltung seines sittlichen Lebens nicht erfüllt.

Als die Macht nun, die diese Cultivirung mit der Natur vornimmt, erkennen wir die Gnade, die auf Grund der Erlösung ihr Werk im Menschen vollbringt. Weil aber die Gnade nicht im Gesetz, sondern im lebendigen Gottesgeiste wirkt, der die Natur nicht zerstört, sondern rein und frei macht, so können wir sagen: es muß zu einer Einheit der beiden, einander zuerst entgegengesetzten Principien, Natur und Gnade, kommen, und diese Einheit ist auf dem Gebiete des sittlichen Lebens der Charakter; er ist Natur in höherer Potenz; die Gnade erscheint im Charakter als Charisma mitgesetzt. Was aber zur Erreichung dieser höheren Potenz nun die Erziehung zu thun habe und vermöge, das ist noch die Frage. *)

Wäre der Charakter etwas, das der Erzieher für seinen Zögling auswählen könnte, um es ihm dann anzueignen, so wären die Mittel sehr einfach: constante Gewöhnung und dazu das Einprägen der entsprechenden Grundsätze. Solch ein gefügiges Material für den pädagogischen Künstler ist aber die Kindesseele nicht — nur ein Schalk hat einst für die Schullehrer den Titel „Menschenbildhauer" beantragt —; und wäre je eine Seele von solchem Stoffe, so würde grade aus ihr kein Charakter. Die Gewöhnung sammt obligatem Vorpredigen kann immerhin auf ein ganzes Leben hinaus bestimmend wirken; aber wenn dies Thun nicht mit einer sittlichen Anlage im Zögling zusammentrifft, und wenn dieser Anlage nicht ein gewisses Maß von ureigener Kraft inwohnt, so wird bei schwächeren Naturen zwar ein erträgliches Benehmen, aber kein Charakter daraus; ist aber Energie im eigenen Willen, die jenes Gewöhnen und Predigen als eine feindliche Gewalt empfindet, so wird der Zögling, sobald er dem Erzieher aus dem Gesichte ist, das Angewöhnte und Angelernte wie einen ausgetretenen Pantoffel wegschleudern; die Erziehung ist um ihres Schweißes Frucht betrogen. Es wird vor Allem darauf geachtet werden müßen, was sich als erste Ansätze eines freien, festen, constanten Wollens, überhaupt einer bestimmten ethischen Richtung im Kinde selbst offenbart. Schon dies ist aber eine Sache, die große Umsicht fordert. Eitle, bornirte Eltern sehen Solches als Charakterzüge an und finden es interessant, verlangen auch von Hofmeister und Gouvernante eine ganz specielle Pflege für das, was jeder Vernünftige einfach als ordinäre

*) Kant hat (a. a. O.) drei Momente genannt: 1. Gehorsam, 2. Wahrhaftigkeit, 3. Geselligkeit und Frohsinn („denn nur das fröhliche Herz sei fähig, Wohlgefallen am Guten zu empfinden"). Allein Kant ist hiemit bei dem Charakter stehen geblieben, den das Kind als Kind haben soll, was nach unserer Erörterung nur uneigentlich so genannt werden kann. Die allgemeinen sittlichen Züge des Kindesalters und die von ihm vorzugsweise zu fordernden Tugenden sind nicht, was man Charakter heißt.

Kinder-Unarten erkennt. (Siehe z. B. das Prachtexemplar von gräflicher Pädagogik, das uns Frau Wildermuth in einer Erzählung — „Aus dem Frauenleben" I, S. 242 cf. 243 vorführt.) Gewiß iſt es auch zu viel geſagt, wenn Thaulow, Gymnaſialpäd. §. 589, beiſpielsweiſe zugiebt: auch der Jähzorn könne das Ferment eines großen Charakters werden. Das kann er niemals ſein; anhaften kann er einem ſolchen, aber nur als ein häßliches Flecken. Auch das Weitere, was dort behauptet iſt: „verſchiedene Arten des Leichtſinns, die Neigung zur Lüge, zur Liſt — ſie können alle Großes ankündigen" muß ſehr reſtringirt werden; die Geneigtheit und Fertigkeit zur Lüge kann einem etwa helfen, ein weltberühmter Advocat oder brauchbarer Diplomat zu werden, aber nie ein großer Charakter. Eher kann ein gewiſſer Grad von Leichtſinn hiezu poſitiv mitwirken, ſofern er nämlich über eine Menge von Scrupeln wegkommt, die einen andern hemmen, daher auch wagt, wo andere zaudern, und guter Dinge bleibt, wo andere den Kopf hängen laſſen. — Wäre aber, was an dem Kinde als eigener Zug zu beobachten iſt, auch wirklich etwas löbliches und liebenswürdiges, ſo iſt es meiſt noch ſo ohne feſten Kern, noch ſo fließend, daß auf dieſes Wellenſpiel noch nichts zu bauen iſt; man kann ſich wenigſtens noch gar nicht darauf verlaſſen, daß ſich daraus von ſelbſt ein Charakter bilde, wie allerdings umgekehrt manche widrigen Dinge ſich von ſelbſt verlieren können, wenn mit dem reiferen Alter andere Intereſſen im Zögling wirken. — Kann ſich aber der Erzieher in ſeiner Beobachtung deſſen, was ſich in eines Kindes Gemüth Eigenes regt, und in der Beurtheilung deſſelben für die künftige Charakterbildung beträchtlich täuſchen, ſo bleibt dieſe Beobachtung dennoch die erſte und wichtigſte Aufgabe; die Uebung wird je länger je weniger Irrungen zulaſſen. Je nachdem aber der Erfund ausfällt, werden folgende Regeln die pädagogiſch richtigen ſein.

1. Findet ſich im Kinde noch gar nichts feſtes und ſtetes in Neigung und Abneigung, ſo iſt darauf hinzuwirken, daß nicht gerade dieſe Flüchtigkeit, dieſer unaufhörliche Wechſel ſich feſtſetze; es muß angehalten werden, bei etwas zu bleiben, das einmal Begehrte und Gewährte auch feſtzuhalten, in Freundſchaft und Umgang, im Urtheil über Menſchen und Sachen conſtant zu ſein. Man muß ſein Gedächtnis für das, was es geſtern gewollt und geredet, und das Gefühl der Unwürdigkeit jenes zerfahrenen, ungleichen Weſens in ihm wecken. (So redet Herbart a. a. O. S. 303 von einem Gedächtnis des Willens als weſentlichem Elemente des Charakters.) Iſt aber jene Ungleichheit nur die Folge davon, daß das Kind durchaus abhängig iſt von fremder Einwirkung, ſo daß, wenn dieſe ſich ſtets gleich bliebe, auch des Kindes Wollen und Meinen ein gleichmäßiges würde, ſo wird ſich daraus zwar ſchwerlich je ein Charakter bilden laſſen; ſolch ein Individuum wird immer unſelbſtändig bleiben; aber ſeine Lenkſamkeit, ſo viel ſie Gefahr mit ſich bringt, bietet doch zugleich die Möglichkeit, daß vielleicht auch in ſpätern Jahren immer eine geeignete, wohlthätig wirkende Umgebung gewählt werden kann; im günſtigen Falle kann am Ende die lange Gewöhnung den Charakter erſetzen; ſolch ein lenkſamer Menſch iſt dann zuletzt, ob er gleich kein Charakter genannt werden kann, doch auch nicht charakterlos; und ſittlich betrachtet iſt die Tugend als Angewöhnung immer beſſer als die Selbſtändigkeit des Böſewichts.

2. Findet ſich im Kinde bereits Conſtantes, das aber verwerflich iſt, ſo hat einfach die Zucht ſolche Conſequenz zu brechen; ſie darf ſelbſt kleinere Spuren und ſeltenere Ausbrüche nicht überſehen, weil auch dieſe noch einen inneren Nexus bilden, der ſich zum Charakter verfeſtigen kann. Eine weiſe Zucht wird es darauf abſehen, daß der junge Menſch das Böſe, wozu er wohl ſtark verſucht iſt, verabſcheuen lernt und ſo gerade dieſe Scheu vor einer Sünde, zu der er ſich verſucht weiß, zum Charakterzug bei ihm wird.

3. Leicht zeigen ſich aber auch ſolche Züge, die, ſorgfältig in Acht genommen, zu Tugenden, bei falſcher Behandlung zu Fehlern werden. So kann ein zurückhaltendes Weſen, wenn dem Kinde ſtets mit Zutrauen erweckender Liebe begegnet wird, dahin geführt werden, daß es ſich im Jüngling, im Manne nur noch als Beſonnenheit, Geſetztheit, Vorſicht kund giebt. Wird das Kind aber über jener Art, die ihm einmal

natürlich ist, ausgezankt, wird es unnöthiger Weise zum sich-Produciren gezwungen, so ist das Resultat eine traurige Mischung von Mistrauen und Lügenhaftigkeit. Ebenso macht man oft durch unnöthigen Widerspruch, durch unmotivirte, willkürliche Versagung oder Erschwerung eines Wunsches aus dem, was sich allmählich zum Charakter ausbilden könnte, nur das widerliche Zerrbild desselben, den Eigensinn (s. d. Art.).

4. Was sich aber positiv Gutes als Basis des künftigen Charakters im Kinde ankündigt, darüber müßen wir, da wir nicht alle erdenklichen Fälle aufzählen können, folgende Sätze aufzustellen uns begnügen.

a. Als bestimmtes Merkmal eines werdenden Charakters ist es anzusehen, wenn sich im Sinnen und Treiben des Kindes schon etwas unternehmendes zeigt, weil darin sowohl ein klares Bewußtsein dessen, was es will, als die Entschlossenheit zu Tage kommt, sofort Hand anzulegen. Das nun muß man dem Kinde nicht nur nicht erschweren, sondern, wofern nicht irgend ein Schaden vorauszusehen ist, mit freundlicher Theilnahme begleiten; es wird die Lust zum Wollen und Thun dadurch frisch erhalten. Auch die Ausführung muß man erleichtern, wofern die eigene physische Kraft nicht ausreicht; im andern Fall aber ist eben das charakterbildend, wenn Tell seinem Knaben, dem er die Armbrust repariren soll, den Bescheid giebt: „Ich nicht, ein rechter Schütze hilft sich selbst." Also nicht jene Unternehmungslust meinen wir, da das Kind stets Einfälle hat, aber zur Ausführung derselben die Hände Aller in Anspruch nimmt; nur wer sich selbst zu helfen weiß und dazu entschlossen ist, wird ein Charakter werden. Dies setzt freilich voraus, daß die Erzieher selbst nicht das Beispiel des Gegentheils geben, „nichts wirkt so deprimirend, als die Unentschlossenheit und der Wankelmuth unsrer Umgebung." (Grube a. a. O., S. 125.) Jedes Gelingen dessen, was das Kind unternommen, weckt neue Kraft und neuen Muth; ein Mislingen aber darf nicht entmuthigen; der Erzieher hat diese Erfahrung für den Zögling dazu nutzbar zu machen, daß dieser seine Mittel ein andermal richtiger taxirt.

b. Aber nicht bloß das Handeln, auch das passive Standhalten, sei es fremder Meinung, fremdem Ansinnen und Andringen gegenüber, oder sei es unter Ungemach und Schmerz, ist Sache des Charakters. Wo sich dies bei einem Kinde schon verräth, da kann es unter Umständen aussehen wie Trotz (wenn z. B. der Knabe unter scharfer Züchtigung keinen Laut hören läßt); aber wenn sich dieselbe Standhaftigkeit auch unter Leiden anderer Art zeigt, so hat sie nicht das Schlimme des Trotzes an sich, sondern ist ein Zug, den man anerkennen muß, weil sich aus ihm Tüchtiges entwickeln kann. Das Beharren auf der eignen Meinung artet freilich leicht in Rechthaberei aus; es kommt daher in diesem Puncte vornehmlich auf den Inhalt an, um den es sich handelt; was dem Zögling vom Erzieher als Wahrheit mitgetheilt ist und wovon er ein festes, klares Bewußtsein hat, das soll er sich nicht ausreden lassen, und es hat der Erzieher nicht nur ausdrücklich bei bedeutenden Dingen ihm das anzuempfehlen, sondern er muß ihn gewöhnen, sich von allem, was er sich aneignet, eine so klare Rechenschaft zu geben, daß er weiß, warum er daran festhält. Ist dies der Grund jener Unnachgiebigkeit, so wird der Zögling, falls der Gegner Recht hat, ebenso bereit sein, auch die Demüthigung des Geirrthabens auf sich zu nehmen.

c. Wenn Rothe (a. a. O. III, S. 396) sagt: „Der Charakter kommt nicht anders wahrhaftig zu Stande, als mittelst der Fixirung des Systems der Grundsätze", so findet dies auch auf das Kind, noch mehr auf den Jüngling seine Anwendung. Die Grundsätze (Maximen) sind zwar nicht vor dem Charakter da, sie drücken vielmehr nur in bestimmter Form das klare, ins Wort gefaßte Bewußtsein und gewissermaßen auch schon die Apologie dessen aus, was der Charakter bereits zu wollen entschlossen ist. Aber sie wirken auch rückwärts, sie verständigen ihn über sich selbst. Ich werde von einem Kinde nicht verlangen wie von einem Mann, daß es stets nach Grundsätzen handle; die Unmittelbarkeit auch seines sittlichen Lebens soll nicht zu früh aufgehoben und in

Reflexion verwandelt werden. Aber ich werde dennoch oft ihm ſagen: „Du mußt dir das zum Grundſatze machen“ und werde ihm denſelben gelegentlich in Erinnerung bringen.

d. Wie ſehr das Vorhalten tüchtiger Charaktere aus Geſchichte und Leben auf Charakterbildung wirkt, bedarf als anerkannte Wahrheit keiner Erörterung. Sowohl die einfach geſchichtliche Darſtellung, als die poetiſche Verarbeitung ſolcher Stoffe, alſo namentlich das Drama hat auch in dieſer Hinſicht eine hohe pädagogiſche Bedeutung; nur gehört, um dieſes Mittel wirkſam anzuwenden, ſchon eine gewiſſe Reife dazu, um die Einheit eines Charakters und die Gegenſätze der Charaktere in einem Drama richtig zu erkennen.

e. Doch nicht bloß die Poeſie in der Geſchichte und die Geſchichte in der Poeſie, nicht bloß das Anſchauen ausgeprägter Charaktere, ſondern das Leben in ſeiner ganzen Bewegtheit und Mannigfaltigkeit iſt dazu angethan, den erſt werdenden Charakter zu entwickeln und zu conſolidiren. Dem Wogendrang der Welt gegenüber muß auch der Jüngling ſich wehren — das bringt ihn zum Bewußtſein ſowohl ſeiner Pflicht als ſeiner Kraft. Deshalb iſt das Heraustreten aus dem Elternhauſe in dem Lebensalter, wo jenes Bewußtwerden ſeine natürliche Stelle hat, das jedoch bei dem einen um ein paar Jahre früher, bei dem andern ſpäter eintreten kann, ein unentbehrliches Erfordernis zur Charakterbildung. Die Friction mit der Welt nöthigt den jungen Menſchen, ſich auf ſich ſelbſt zu ſtellen, und ſchleift doch zugleich die Ecken und Spitzen ab, die im engen Familienkreiſe entweder nicht bemerkt wurden oder die abzuthun eben eine rauhere Gewalt nöthig war. Gerade, daß Fremde auf die individuellen Neigungen und Gewohnheiten viel weniger Rückſicht nehmen, als die eignen Angehörigen, wirkt reinigend und ſtählend, indem das Falſche, Nichtige daran fallen muß, das Tüchtige, Lebenskräftige aber ſich ſeines Rechtes bewußt wird und den Muth gewinnt, ſich der Welt gegenüber geltend zu machen. Eine Mittelſtellung in dieſer Beziehung nimmt die Schule ein; ſie kann ebenfalls dem Einzelnen nicht die individuelle Rückſicht ſchenken, wie das Haus, ſchon weil die Menge der Schüler und der Charakter einer öffentlichen Anſtalt eine geſetzliche Gleichmäßigkeit erfordert. Aber ſie kann und ſoll doch auch wieder etwas von einer Familie haben; und bei aller Gleichheit vor dem Geſetz, bei aller Gemeinſamkeit der Arbeit hat der Lehrer noch genug Gelegenheit, den Einzelnen zu beobachten, ſeine Eigenthümlichkeit zu erkennen, zu bilden, zu entwickeln, und ſo auf poſitivem und negativem Wege ſein gutes Theil zur Charakterbildung beizutragen — ja oft mehr, als die Eltern ſelbſt, eben weil die Schule beiderlei Eigenſchaften, die der Heimat und die der Fremde in ſich vereinigt.

f. Aber die Welt, die Fremde wird nur dann dieſe heilſame Wirkung vollſtändig ausüben, wenn aus dem Elternhauſe etwas mitgebracht worden iſt, was jener Selbſtändigkeit erſt ihren höchſten ſittlichen Werth verleiht. Das iſt der Glaube, durch welchen das Selbſtvertrauen zum Gottvertrauen, die Feſtigkeit zur Treue wird. Man hat geſagt, das Chriſtenthum mache wohl fromme, dienſtfertige, demüthige Leute, aber keine kraftvolle Menſchen, keine Charaktere — wer das behaupten kann, muß nie etwas von Auguſtin, von Bernhard, von Luther, von A. H. Francke, von Oberlin gehört haben. **Palmer.**

Chemie. Wenn wir die Phyſik (im weitern Sinne) als die Wiſſenſchaft erklären von den in der Natur wirkenden Kräften, den Erſcheinungen und Veränderungen, die ſie hervorbringen und den Geſetzen, nach denen ſie wirken, ſo erſcheint die Chemie als ein Theil der Phyſik. Unterſcheidet man aber zwiſchen Phyſik und Chemie, was wegen des großen Umfangs dieſer Wiſſenſchaften zur Nothwendigkeit geworden iſt, ſo hat es die Phyſik im engern Sinne mit denjenigen Erſcheinungen und Veränderungen zu thun, die nur die äußern Eigenſchaften und Zuſtände der Körper betreffen, die Chemie dagegen iſt die Wiſſenſchaft von denjenigen Veränderungen in den Körpern, welche ſich auf das innerſte Weſen derſelben und die Stoffe beziehen, aus denen ſie beſtehen, von den Kräften, durch welche dieſe Veränderungen bewirkt werden, und von den Geſetzen, nach denen dieſe Kräfte

wirken. Die Chemie erſcheint ſomit der Phyſik entweder coordinirt oder ſubordinirt, je nachdem der Begriff der letztern enger oder weiter gefaßt wird. Auch liegt es in der Natur beider Wiſſenſchaften, daß ſie mehr oder weniger in einander greifen müßen, indem bei der lebendigen Wechſelwirkung aller Kräfte auch in der Natur ſelbſt die Erſcheinungen an den Körpern gar häufig von der Art ſind, daß ſie beiderlei Arten von Veränderungen zu gleicher Zeit zeigen. Hieher gehören z. B. alle Erſcheinungen der Contact- und ſelbſt der Reibungs-Electricität (man denke bei letzterer an das Schönbein'ſche Ozon), die kaum ohne chemiſche Veränderungen vorkommen, ja nach einer beſtimmten Theorie des Galvanismus Folgen chemiſcher Verbindungen und Trennungen ſind, während wieder eine beſtimmte Theorie des Chemismus die Verwandtſchaft der Körper zu einander von ihrem Verhalten zur Electricität abhängig macht.

Fragen wir nun, wie ſich unſere Mittelſchulen d. h. Gymnaſium und Realſchule in ihrem Lehrplane zur Chemie verhalten ſollen, ſo kann die Beantwortung dieſer Frage nicht ganz getrennt werden von der weitern Frage, in welches Verhältnis ſie zu den Naturwiſſenſchaften überhaupt zu treten haben. Daß dabei von eigentlicher Fachbildung in den Naturwiſſenſchaften und insbeſondere in der Chemie nicht die Rede ſein kann, bedarf kaum der Erwähnung, da überhaupt die Mittelſchule jegliche Fachbildung, welcher Art ſie ſein mag, der auf ſie folgenden Berufsbildung zu überlaſſen hat.

Die Schule hat die Aufnahme eines Lehrſtoffes überhaupt von zwei Geſichtspuncten aus zu würdigen, von dem der Bildung überhaupt, und von dem der Vorbildung für den künftigen Beruf. In erſterer Beziehung hat ſie die Aufgabe, den Schüler, den ſie abſolvirt, den höhern Studien oder dem Berufsleben ſo zu übergeben, daß es ihm möglich wird, ſo weit die Wahl ſeines Berufes es überhaupt geſtattet, den Anforderungen an allgemeine und höhere Bildung gerecht zu werden. Gehört nun zur allgemeinen Bildung, wie der Artikel über Naturwiſſenſchaften überhaupt nachzuweiſen haben wird, auch die Kenntnis wenigſtens der Hauptreſultate in den für das ganze wiſſenſchaftliche und praktiſche Leben ſo wichtigen Naturwiſſenſchaften, ſo iſt es Aufgabe der Schule, ihren Zögling nicht zwar mit vollendeter Bildung in dieſer Hinſicht, aber mit denjenigen Vorkenntniſſen zu entlaſſen, welche es ihm möglich machen, ſich in ſeiner ſpätern Laufbahn die zur allgemeinen Bildung verlangten Kenntniſſe zu erwerben. Die Schule hat ferner dafür zu ſorgen, daß alle geiſtigen Kräfte des Schülers möglichſt harmoniſch zur Entwicklung und Kräftigung kommen, ſo weit nicht eine Zerſplitterung der Thätigkeit zu beſorgen iſt, bei welcher keine Kraft zur rechten Entfaltung gelangen würde. Hier nun macht der naturgeſchichtliche Theil der Naturwiſſenſchaften, wie im betreffenden Artikel darzuthun ſein wird, darum keine oder nur geringe Anſprüche an die Mittelſchule, weil derſelbe als rein beſchreibende Wiſſenſchaft zu vollſtändiger Befriedigung von Neigung und Bedürfnis ganz oder faſt ganz der Privatbeſchäftigung überlaſſen werden kann, um ſo mehr, da Bilderwerke zur Befriedigung der Anſchauung aller Orten und naturhiſtoriſche Sammlungen wenigſtens an größeren Orten leicht zugänglich ſind. Wenn demungeachtet die Realſchule die Naturgeſchichte häufiger in ihren Lehrplan aufnimmt, als das Gymnaſium, ſo thut ſie dies nach unſerer Anſicht am zweckmäßigſten in den untern Claſſen, vorzugsweiſe aus dem Grunde, weil ſie den beſten Unterrichtsſtoff für den zu höhern Zwecken vorbereitenden Anſchauungsunterricht giebt. Es kann dabei immer anerkannt werden, daß der lebendige Vortrag eines für ſeinen Stoff begeiſterten Lehrers anders und eindringlicher wirkt, als die Lectüre eines Buches; aber die Schule hat ſich vor Allem vor Zerſplitterung zu hüten und daher jeden Unterrichtsſtoff zu beſeitigen, der ſich ihr nicht als wirklich nothwendig aufdrängt.

Ganz anders iſt es mit Phyſik und Chemie. Beide nur aus Büchern und durch eigenes Studium ſich anzueignen, hat ſeine eigenthümlichen Schwierigkeiten und wird ohne beſondere Begabung nur ſelten gelingen. Die in der Natur vorkommenden einzelnen Erſcheinungen ſind einerſeits ſo complicirt und durch verſchiedene ſich kreuzende Urſachen und Kräfte hervorgerufen, andererſeits hat die Natur ſo wenig den Beruf,

dabei pädagogisch zu verfahren und ihr Wirken und Walten uns in geordneter Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern, vom Einfachern zum Zusammengesetztern vorzuführen, daß wir die Naturerscheinungen keineswegs ebenso zum Verständnis der Lectüre bei der Physik und Chemie benützen können, wie die Naturkörper zur Erläuterung der Naturgeschichte; eine Naturerscheinung aber als etwas in der Zeit vorgehendes und in dem Körper irgend eine Veränderung bewirkendes kann auch nicht durch Zeichnungen erläutert werden, wie das im Raume befindliche Object der Naturgeschichte. Es bedarf daher zum Verständnis unserer Wissenschaft durchaus des Experimentes, und dazu eines physikalisch-chemischen Apparates. Daraus folgt mit Nothwendigkeit, daß sich die Schule dieses Unterrichtsstoffes bemächtigen muß, sobald sie denselben in dem Kreis der allgemeinen Bildungsstoffe als unentbehrlich anerkannt hat. Denn einmal kann nicht jeder Einzelne für sein Bedürfnis einen zum Theil größeren Aufwand erfordernden derartigen Apparat sich anschaffen; dann aber wird er selbst im Besitze eines solchen kaum aus sich selbst heraus und ohne Anleitung seinen Gebrauch zu lernen im Stande sein.

Man könnte nun freilich in Betreff des Gymnasiums meinen, es könne dies auf der Universität geschehen; dort, wo großartige Sammlungen und reiche Apparate dem Lehrer und Schüler zu Gebote stehen, sei auch der rechte Ort zum Studium der Naturwissenschaften nicht bloß für den Fachmann, sondern auch für den, der dieselben nur als Vehikel der allgemeinen Bildung in sich aufnehmen wolle. Leider muß man aber sagen, daß die universitas literarum sich mehr und mehr in Facultäten gespalten hat, die ohne innerliche Gemeinschaft nur neben einander existiren. Was der Chemiker vom Fache dem Studenten dieses Faches, dem Mediciner, giebt, das ist es nicht, was der nach allgemeiner Bildung Strebende sucht; dazu reicht vor allem seine Zeit nicht aus; er bedarf es aber auch nicht; er bedarf nicht die einzelnsten Details, er bedarf nur die allgemeineren Resultate der Wissenschaft, natürlich so dargelegt, daß sie nicht bloß ein nacktes Gerippe äußerlich aneinander gereihter Thatsachen, sondern ein aus dem innern Verständnis hervorgegangenes organisches Ganze sind. Für den Fachstudirenden die Wissenschaft in ihrer strengen Form vortragen und dem Gebildeten das geben, was er braucht, ist so sehr zweierlei, daß die vortrefflichsten Lehrer der Facultätswissenschaft nicht selten in letzterer Beziehung gar wenig leisten, und es daher durchaus Sache des Zufalls, keineswegs aber in der Regel vom Staate dafür gesorgt ist, daß der nach allgemeiner Bildung strebende Student Befriedigung seines Strebens findet, wenn gleich nicht zu verkennen ist, daß es, jedoch bloß durch Privatbestrebungen einzelner das Bedürfnis der Zeit erkennender Lehrer in dieser Hinsicht auf den Universitäten besser zu werden beginnt. Aber selbst in dem günstigsten Falle ist der ganze Vortrag der Wissenschaft, wie er sich für die Stufe der Universität eignet, von der Art, daß der bloß durch das Sprachstudium des Gymnasiums und höchstens noch durch etwas Mathematik gebildete neue Ankömmling weder Ausdrucks- noch Anschauungsweise der neuen Wissenschaft zu fassen im Stande ist, wenn ihm nicht vorher auf dem Gymnasium die Grundanschauungen und Grundbegriffe, sowie überhaupt die ganze Art zu entwickeln und zu schließen, die von der sprachlichen sowohl als mathematischen wesentlich verschieden ist, und zwar auf demjenigen Wege, der für das Gymnasium und überhaupt die Mittelschule der einzig richtige ist, zum geistigen Eigenthum geworden sind. Es ist dies der, um mich so auszudrücken, schulmeisterliche Weg des Unterrichtens und nicht des bloßen vortragenden Lehrens, ein Weg, auf welchem der Lehrer keinen Schritt weiter geht, ehe er sich überzeugt hat, daß vom Schüler das Vorangegangene gefaßt und verstanden worden sei.

Ergiebt sich nun schon vom allgemeinen Bildungsbedürfnis aus die Nothwendigkeit für die Mittelschule, im Unterrichte auf das Fach der Physik und Chemie Rücksicht zu nehmen, so kommen dazu noch materielle Momente der Vorbildung für den künftigen Beruf, also der oben angedeutete zweite Gesichtspunct. Daß für diese Vorbildung in der Realschule Physik und Chemie unentbehrlich sind, bedarf kaum der Ausführung. Ist es

ja doch der künftige Beruf der weitaus größten Zahl ihrer Schüler, ſich der Induſtrie im weiteſten Sinne des Wortes zu widmen, alſo die Kräfte der Natur dazu zu benützen, um aus den Producten der Natur Producte der Kunſt hervorzubringen und letztere wieder zu veredeln. Um in dieſer Aufgabe nicht ſelbſt nur die Stelle einer Maſchine einzunehmen, ſondern mit Bewußtſein deſſen, was man zu thun hat, arbeiten zu können, um daher dem Fortſchritt der Induſtrie folgen, vielleicht ſogar denſelben thätig fördern zu können, bedarf es Kenntnis dieſer Kräfte. Aber auch der Gymnaſiast alſo künftige Univerſitätsſchüler bedarf von materieller Seite aus einer ſolchen Kenntnis. Welcher Facultät er auch dereinſt ſich widmen möge, wenn ihm ſeine Wiſſenſchaft nicht bloß als die Kuh dienen ſoll, die ihn mit Butter verſorgt, ſondern als die erhabene Göttin, der er ſein Leben widmen will, ſo muß er das philoſophiſche Studium zur Grundlage ſeines ganzen Forſchens machen. Ohne Philoſophie keine gründliche wiſſenſchaftliche Theologie, Rechtswiſſenſchaft, Medicin. Wie aber einſt Plato an ſeinen Hörſaal ſchrieb: μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω, ſo hat die Philoſophie dieſen Spruch erweitert und muß auf ihre Eingangstafel noch beifügen: μηδεὶς ἀφύσικος (sit venia verbo). Die Pſychologie als die Grundlage aller Philoſophie hat eine Geſtalt gewonnen, in der ſie der genaueſten Kenntnis der Phyſiologie und ſomit insbeſondere der chemiſchen Thätigkeiten des organiſchen Lebens nicht entbehren kann. Wenn wir auch den grobmateriellen Verirrungen einer gewiſſen Schule der neueſten Zeit nicht huldigen, für welche alles geiſtige Leben als etwas ſelbſtändiges entſchwindet, und die Ideen nur als Kryſtalliſationen aus chemiſchen Proceſſen erſcheinen, ſo iſt doch als Wahrheit erkannt worden, daß das geiſtige Leben ohne Kenntnis ſeines Zuſammenhangs mit dem körperlichen nicht zum vollen Verſtändnis gelangen, das organiſche Leben aber als ein Reſultat chemiſcher Proceſſe ſein vollkommenes Verſtändnis nur aus der Chemie ſchöpfen könne. Daher auch eine materielle Nöthigung für die Gymnaſien, dafür zu ſorgen, daß Phyſik und insbeſondere Chemie dem Schüler nicht ferne bleibe.

Wenn hier immer neben der Chemie zugleich die Phyſik erwähnt wurde, ſo liegt der Grund darin, daß die Schule beide nicht trennen kann, weil ſie, wie anfangs bemerkt wurde, auf's innigſte zuſammenhängen, und die Chemie ſelbſt wieder in der Phyſik wurzelt. Fragen wir nun aber ferner, wie weit die Schule hier gehen und wie ſie dem ihr zu ſteckenden Ziele gemäß ihren Stoff behandeln ſoll, ſo können wir zwar die Rückſichtnahme auch auf die Phyſik nicht ganz umgehen, müßen aber doch vorzugsweiſe die Chemie ins Auge faſſen. Es liegt in der Hauptaufgabe des Gymnaſiums, die nach einer ganz andern Richtung hingeht, daß es die Chemie nicht zum Abſchluſſe bringen, ſondern nur den Grund legen kann, durch welchen der Schüler befähigt wird, die ihm auf ſeiner ſpätern Laufbahn gebotenen Gelegenheiten zum Weiterlernen zu benützen. Es kann daher nur die Grundbegriffe entwickeln, in den Gang der Wiſſenſchaft und die beſondern Wege, auf denen ſie zu ihren Reſultaten gelangt, eine klarere Einſicht verſchaffen und die Hauptreſultate in ihrer einfachſten Form zum Verſtändnis bringen. Es genügt dies auch bei der beſonderen Beſchaffenheit der Chemie als Wiſſenſchaft für die Zwecke des Gymnaſiums vollkommen. Denn vor Allem iſt die Chemie nach der gewöhnlichen Form der meiſten Handbücher noch gar keine Wiſſenſchaft im ſtrengern Sinne des Wortes. Sie iſt vielmehr ein Aggregat von Thatſachen, welche nach den in beſondern Gruppen zuſammengefaßten ſogenannten einfachen Stoffen oder Elementen ſo geordnet werden, daß man bei jedem einzelnen Elemente ſämmtliche Verbindungen aufzählt, welche daſſelbe mit den übrigen eingeht, eine Anordnung, bei der gar oft Reſultate vorausgenommen werden müßen, welche erſt im Folgenden ihre Erklärung finden. Dieſe Thatſachen ſelbſt aber ſind bei aller ſcheinbaren Verſchiedenheit doch mehr oder weniger einander ähnlich. Wenn z. B. auf Kreide Schwefelſäure gegoſſen wird, ſo braust die Kreide auf, und es erſcheinen Luftblaſen. Wird Bleiglanz mit Eiſen zuſammengeſchmolzen, ſo hört das Eiſen auf, metalliſch zu ſein, und dafür erſcheint metalliſches Blei. So verſchieden beide Erſcheinungen dem Anblicke nach ſind, ſo ſind ſie doch nichts an-

deres, als eine Anwendung des nämlichen Gesetzes, das etwa folgendermaßen formulirt werden kann: die bestehende Verbindung zweier einfacher oder zusammengesetzter Stoffe A und B wird getrennt durch die Einwirkung eines dritten, ebenfalls einfachen oder zusammengesetzten Stoffes C, wenn A zu ihm eine größere Verwandtschaft hat als zu B, und daher zu C übergeht, wodurch B als selbständiger Körper frei wird. Im zweiten der angeführten Fälle ist A Schwefel, B Blei, C Eisen; der im Bleiglanz mit Blei verbundene Schwefel geht zu Eisen über, zu dem er größere Verwandtschaft hat als zu Blei, und Blei wird ausgeschieden. Im ersten Falle ist A Kalk (oxydirtes Calcium), B Kohlensäure, A + B aber Kreide; A verbindet sich mit C = Schwefelsäure zu Gyps, und die Kohlensäure wird frei, und erscheint in der Form von Luftblasen, weil sie für sich in Gasform existirt. Die Chemie kann hunderte von ähnlichen Fällen aufzählen. Der Chemiker von Fach muß sie kennen, der Mittelschule genügt es, an mehreren das Gesetz zum Verständnis gebracht zu haben. Aehnlich ist es mit einem zweiten Hauptgesetze der Chemie, welches Goethe in seinen Wahlverwandtschaften als Gegenbild psychischer Erscheinungen anführt, nach welchem ein Körper A + B und ein zweiter C + D bei unmittelbarer Berührung nach der gegenseitigen Anziehung der Stoffe so auf einander wirken, daß zwei neue Körper entstehen, von denen der eine aus A + D, der andere aus B + C besteht. Die Nachweisung dieser und ähnlicher Gesetze ist es, was die Mittelschule zu geben hat, nicht aber eine Ueberhäufung mit Thatsachen, die in dem Gymnasialschüler ein Detailwissen herbeiführen, das mehr dazu geeignet sein möchte, die Lust an der Wissenschaft todtzuschlagen, statt sie ins Leben zu rufen.

Unter den oben verlangten Hauptresultaten sind daher vor Allem diejenigen Resultate verstanden, welche einerseits dazu geeignet sind, die allen chemischen Thätigkeiten zu Grunde liegenden allgemeinen Gesetze zum Verständnis zu bringen, andererseits diejenigen, welche vorzugsweise theils für das künftige Bedürfnis der Physiologie als Basis der Philosophie, theils für die Beurtheilung der überhaupt im praktischen Leben vorkommenden wichtigsten chemischen Erscheinungen und Processe erforderlich sind.

Da die chemischen Gesetze im allgemeinen klarer und einfacher sich in der unorganischen Chemie aussprechen, d. h. in der Wechselwirkung der unorganischen Körper (Mineralien, Wasser, Luft u. s. w.) auf einander, so wird auch dieser Theil der Chemie vor Allem die Grundlage des Unterrichts im Gymnasium — und ebenso in der Realschule — zu bilden haben. Die organische Chemie, deren Verständnis durch größeren Mangel an Uebersichtlichkeit der Thatsachen für den Anfänger und überhaupt für jeden, der Chemie nicht zum Fachstudium, d. h. zum Lebensberuf macht, bedeutend erschwert ist, möchte dabei im Gymnasium nur so weit in den Unterricht hereingezogen werden dürfen, als für das organische Leben des menschlichen Körpers (Ernährungsproceß u. s. w.) zum Verständnis erforderlich ist, in der Realschule, soweit diejenigen industriellen Thätigkeiten, welche organische Stoffe (aus dem Thier- und Pflanzenreich) verarbeiten, zur Erklärung bedürfen (Gährungsproceß, Zuckerbildung, Alkoholbildung, Essigbildung, Gerben u. s. w.).

Die Schule hat dabei ein weites Feld für ihre Thätigkeit, wenn sie auch nur mit der Nachweisung der Thatsachen sich beschäftigt, aus welchen die hohe Bedeutung der Chemie für das Leben und die bürgerliche Gesellschaft hervorgeht, wenn sie zeigt, wie die thierische Wärme mit dem Athmungs- und Verdauungsprocesse zusammenhängt, welchen Kreislauf der Kohlenstoff und Sauerstoff in dem gegenseitigen Verhältnis des thierischen und pflanzlichen Lebens zu einander durchmacht, wenn sie nachweist, warum der Bewohner des Nordens mehr thierische und fette, der des Südens mehr Pflanzennahrung genießt, warum jenem geistige Getränke mehr Bedürfnis, diesem mehr schädlich sind u. dgl. In einer Beziehung trägt zwar die Chemie der Neuzeit einen wissenschaftlichen Charakter, den sie gerade dadurch bewährt, daß die Basis aller wissenschaftlichen Behandlung der Naturwissenschaften, nämlich die Mathematik auf sie Anwendung gefunden hat. Es sind dies die stöchiometrischen Gesetze, nach welchen die verschiedenen

Stoffe ſich in ganz beſtimmten Gewichtsverhältniſſen mit einander verbinden, und ebenſo in ganz beſtimmten Gewichtsverhältniſſen als ſtellvertretend für einander auftreten. Aber gerade dieſe Geſetze können nur in ihren einfachſten Formeln auf unſerem Standpuncte ausgeſprochen und entwickelt werden, da das Eindringen in die tiefſten und innerſten Beziehungen dieſer Geſetze mehr Zeit und umfaſſenderes Studium erfordern würde, als die Schule darauf verwenden kann, wenn gleich gerade auf dieſem Wege das tiefe Verſtändnis der Natur in den Beziehungen der Stoffe zu einander, ſowie die Ahnung, welcher Zukunft die Chemie als Wiſſenſchaft entgegengehe, am meiſten ſich anbahnen würde.

Von ebenſo großer Wichtigkeit wie die Wahl des Stoffes aber iſt ferner die Art, wie dieſer dem Schüler gegeben wird, oder die Form ſeiner Behandlung. Aus den frühern Bemerkungen ergiebt ſich folgerichtig, daß, wie dies ohnehin in der Natur einer derartigen Erfahrungswiſſenſchaft liegt, der hier einzuſchlagende Weg kein anderer ſein kann, als der Weg des Experiments. Wenn das Experiment überhaupt durch unmittelbare Vorführung der Erſcheinung in ihrer einfachſten Form und, ſoweit irgend möglich, ohne alles ſtörende Nebenwerk zunächſt dem Schüler die Thatſachen vorlegt, deren Erklärung verſucht werden ſoll, wenn die Wiederholung des Experimentes unter andern Formen oder mit andern Stoffen das Conſtante und dadurch das Geſetzmäßige in der Erſcheinung zur Anſchauung bringt, und durch Abſtraction vom Zufälligen die Geſetze ſelbſt, nach denen die Erſcheinungen erfolgen, ins Bewußtſein einführt, wenn es ſomit das einzig geeignete Mittel iſt, um den Schüler allmählich in die Wiſſenſchaft einzuleiten, ſo haben die chemiſchen Experimente für den Schüler noch ihre beſondern Vortheile, wodurch ſie ſich von den phyſikaliſchen auszeichnen, denen ſie allerdings wieder in anderer Beziehung ſehr nachſtehen. Die phyſikaliſchen Experimente ſind weit vielſeitigerer Art, da es die Phyſik mit den verſchiedenartigſten Erſcheinungen der Natur und mit den verſchiedenſten Kräften zu thun hat. Wie ganz anders iſt das, was die Schwerkraft in ihren ſelbſt wieder ſo vielſeitigen Verhaltungsarten (Statik, Hydroſtatik, Aëroſtatik) und in ihren Combinationen mit der Cohäſion, Elaſticität u. dgl. zeigt, im Vergleich mit dem, was die Lehre von der Wärme uns giebt! Welcher Unterſchied zwiſchen den Experimenten über den Schall und denen über Magnetismus, Electricität und Licht! Und doch wieder im Hintergrunde die Ahnung eines gemeinſchaftlichen Punctes, von welchem ſie als Strahlen ausgehen, den aber nicht das Experiment, ſondern nur die Mathematik zu deuten vermag, deſſen Aufſuchung alſo über die Grenze der Mittelſchule hinausgeht! Die Chemie dagegen hat es nur mit der einzigen Kraft zu thun, durch welche die Körper ſtofflich anziehend oder abſtoßend auf einander wirken, wie auch das Weſen dieſer Kraft in verſchiedenen Syſtemen aufgefaßt werden mag. Daher die große Aehnlichkeit aller chemiſchen Experimente bei mancher relativen Verſchiedenheit. Steht hier die Phyſik in ihrer Anziehungskraft für die Jugend der Chemie weit voran, ſo haben dagegen die chemiſchen Experimente wieder eine Eigenſchaft, welche der Chemie nach anderer Seite ein Uebergewicht über die Phyſik giebt. Die phyſikaliſchen Experimente erfordern in ihren wichtigſten Theilen größere, beſonders aber genau und pünktlich gearbeitete, alſo koſtbarere Apparate, ſo daß dieſe nur ſelten Eigenthum des Privatliebhabers werden können und nur die öffentliche Anſtalt zum Vortrage der Phyſik die für die Herbeiſchaffung der nöthigen Apparate erforderlichen Mittel aufzuwenden vermag. Anders iſt es bei der Chemie. Der weitaus größere Theil ihrer Experimente erfordert nur eine kleine aber genaue Wage, und im übrigen einige Gläſer, Retorten zum Theil vom kleinſten Maßſtabe, eine kleine Weingeiſtlampe, einige Glasröhren und ein Aeolipil, um ſie biegen zu können, endlich eine Anzahl verſchiedener einfacher Stoffe und zuſammengeſetzter Körper, bei denen auch in der Regel die wohlfeileren für unſern Zweck gleiche Dienſte leiſten, wie theurere. Die noch weiter wünſchenswerthen größern Apparate hat allerdings nur die Schule als Eigenthum *), jene billigeren Stoffe und

*) Es möge hier noch zur Beruhigung manches Vorſtandes, der bei neuen Anforderungen mit ſeiner Kaſſe zu rechnen hat, beſonders erwähnt werden, daß die Apparate für den chemiſchen

Geräthe aber kann ſich auch der Schüler erwerben. Und, wie die Erfahrung zeigt, koſtet es den Lehrer, der ſein Fach anziehend zu lehren weiß, keine große Mühe, gerade die ſtrebſameren jungen Leute dahin zu bringen, daß ſie das nöthige Geld von ihren Eltern ſich verſchaffen, oder einen Theil ihres Taſchengeldes ſtatt auf Bier oder Süßigkeiten dahin verwenden, daß ſie ſich einen kleinen chemiſchen Apparat erwerben, und ſelbſt kleine Verſuche machen, natürlich unter der Anleitung des Lehrers, damit ſie nicht unglücklicherweiſe zu gefährlicheren Experimenten ſich verirren. Und dies iſt wohl kein kleiner Gewinn für den Gymnaſialſchüler. Er, deſſen ganze Schulthätigkeit beinahe ausſchließlich eine geiſtige iſt, der außer Schreiben und höchſtens einigem geometriſchem Figurenzeichnen keine körperliche Thätigkeit von der Schule aus kennt, der daher gar nicht ſelten eine auffallende körperliche Unbeholfenheit zeigt, die ihn zu ſeinem Leidweſen häufig bis in die Beamtenlaufbahn hinein verfolgt, und dem das Turnen nur in einſeitiger Weiſe entgegenarbeiten kann, er hat nun auf einmal mit Glasröhren und Retorten zu hantiren, er hat ſich von Drähten oder Holz kleine Geſtelle zu machen u. dgl. dabei anfangs allerdings manche Schwierigkeiten zu überwinden, aber ohne den Muth zu verlieren, da er ſieht, daß er ſelbſt auch etwas zu leiſten vermag, das man mit Händen greifen kann. Es iſt ſomit der Gewinn, den die Schule durch Aufnahme dieſes Unterrichtsfachs als eines ergänzenden Bildungselements für harmoniſche Entwicklung des Schülers erlangt, nicht hoch genug anzuſchlagen.

Und dieſer Gewinn iſt um ſo leichter zu erreichen, da das Zeitopfer, welches dieſem Fache gebracht werden muß, kein großes iſt. Zur Erreichung des Hauptzweckes wird es genügen, wenn in den letzten zwei Jahren vor dem Uebergang auf die Univerſität auf Phyſik und Chemie, die im Lehrplane füglich in Vereinigung mit einander aufgeführt werden können, wöchentlich zwei Stunden verwendet werden. Allerdings bedarf es alsdann eines Lehrers, welchem das Fach nicht etwa deswegen übertragen wird, weil er der jüngſte an der Anſtalt iſt, der nehmen muß, was die ältern nicht wollen, ſondern eines Lehrers, der nicht bloß dieſer Fächer wiſſenſchaftlich Meiſter iſt, ſondern auch die nöthige pädagogiſche und didaktiſche Gewandheit hat, daß er nicht nach einem Univerſitätscompendium, ſondern nach dem Bedürfniſſe des Gymnaſiums ſeinen Unterricht einrichtet. Bei einem derartigen, ſeinem Stoffe gewachſenen Lehrer wird wohl auch der Einwurf nicht aufkommen können, daß für das Lebensalter des Gymnaſiſten das Fach der Chemie zu ſchwer ſei, ein Einwurf, den nur ungeeignete Lehrer, oft auch der dem Sinne für derartige Studien direct entgegenarbeitende Geiſt der ganzen Anſtalt hervorrufen konnte; ebenſo wenig wird man dem Einwurfe Raum geben dürfen, daß die verlangte Zeit zu kurz ſei.*) Möge der Lehrer der Chemie und Phyſik das vor Allem nie aus den Augen verlieren, daß er durch ſeinen Lehrgang den Schüler hauptſächlich in die dieſen Wiſſenſchaften eigenthümliche Anſchauungsweiſe einzuführen hat, daß er aber auch zugleich durch die Erweckung desjenigen Forſchungsgeiſtes im Schüler, der nur durch ruhiges und beſonnenes Fortſchreiten von der ſicher begründeten Thatſache zur Wahrheit gelangen will, ein wirkſames Gegengewicht ſchaffen ſoll gegen die leidige Phraſenmacherei, zu der ein-

Unterricht, ſoweit ſie die Mittelſchule bedarf, viel billiger ſind, als für den phyſikaliſchen. Das Laboratorium des Chemikers, ſagt Liebig in ſeinen chemiſchen Briefen, iſt heutzutage nicht mehr das feuerfeſte, dumpfkalte Gewölbe des Metallurgen oder das mit Retorten und Deſtillirapparaten überladene Laboratorium des Pharmaceuten, es iſt ein helles, warmes, freundliches (Schul-) Zimmer; ſtatt der Schmelzöfen und Kohlen dienen ihm vortrefflich conſtruirte Lampen; ſein Feuer giebt ihm die reine geruchloſe Weingeiſtflamme. Mit dieſen einfachen Hülfsmitteln, wozu noch die Wage kommt, macht der Chemiker ſeine umfaſſenden Unterſuchungen.

*) Wir dürfen uns hier vor allem auf eine von einem als tüchtig anerkannten Praktiker, Dr. Schödler, in der Verſammlung der Philologen und Schulmänner Deutſchlands zu Darmſtadt 1845 über dieſen Gegenſtand gehaltene Rede berufen (Braunſchw. 1846).

ſeitiges Sprachſtudium nicht ſelten verführt und von welchem das neuere Literatenthum zum Theil traurige Proben aufzuweiſen hat.

Um noch zum Schluſſe die wichtigſte Literatur anzuführen, ſo kann hier von den für die Wiſſenſchaft als ſolche bedeutenden Schriften eines Berzelius, Mitſcherlich, Dumas, Graham, Liebig, Wöhler ꝛc. ſo wenig als von den zur Förderung der Wiſſenſchaft herausgegebenen Zeitſchriften, z. B. den Gilbert Poggendorf'ſchen Annalen und ihren Fortſetzungen die Rede ſein. Sie ſind für das Fachſtudium. Für das Bedürfnis der Mittelſchulen ſind es vorzugsweiſe die populären Schriften über Chemie, welche um ſo mehr erwähnt werden dürfen, als man neuerer Zeit nicht mehr ſo, wie früher populär und oberflächlich für gleichbedeutend zu halten geneigt iſt. Zu erwähnen möchte hier ſein vor allem Stöckhardt's Schule der Chemie, in Schödler's Buch der Natur der die Chemie betreffende Abſchnitt, ſowie in dem ausgezeichneten (nur für den Schüler zu theuern) Werke: Die geſammten Naturwiſſenſchaften, eingeleitet von Hermann Maſius (Eſſen, Bädeker) der Abſchnitt: Chemie und chemiſche Technologie von Gottlieb in Gratz. Die ſämmtlichen hier genannten Schriften geben übrigens für unſere Zwecke eher zu viel als zu wenig. Zur Belehrung für den Schüler beim Experimentiren iſt zu empfehlen Schnmann's chemiſches Laboratorium mit Vorwort von Rlecke. Endlich wird der Lehrer gerade für die Zwecke, welche der Unterricht in der Mittelſchule erreichen will, manche treffliche Winke finden in C. G. Gmelins Einleitung in die Chemie, ſowie in Liebig's chemiſchen Briefen. *) **Nagel.**

Chreſtomathie. Dieſes griechiſche Wort diente ſchon im Alterthum zur Bezeichnung einer beſondern Art von Schriften, welche entweder aus den umfangreichen Werken eines einzelnen Schriftſtellers Auszüge oder aus einer Menge gleichartiger Werke ſtoffliche Sammlungen darboten. Sie ſollten nützliche Sachkenntniſſe geben. So finden wir bei den Griechen Erennius Phllo περὶ τῆς χρησταμαθείας (Etym. M. p. 227, 52), Helladius im vierten Jahrhundert χρησταμαθειῶν β. in lambiſchen Verſen (Phot. cod. 279), Proklos und andere. Ja in noch viel früherer Zeit dürfte der Name auch den Römern nicht fremd geblieben ſein, bei denen ſich überhaupt große Thätigkeit im Excerpiren, Epitomiren und in der Anlegung von Collectaneen findet. Varros Zeugnis (de re rust. I, 1, 10: Dionysii libros utiliter ad sex libros redegit Diophanes) gilt mir dafür als Belag. Encyklopädiſche Rückſichten waren es, die in der Zeit der byzantiniſchen Kaiſer, namentlich unter Conſtantin VII Porphyrogennetus dieſe Betriebſamkeit immer weiter ausdehnten und maſſenhafte Sammlungen über Geſchichtliches, Mediciniſches, Naturhiſtoriſches und dergleichen veranlaßten.

Ganz andern Zwecken ſollten die Chreſtomathien dienen, welche ſeit dem 16. Jahrhunderte für die Bedürfniſſe der Schule veranſtaltet wurden und unter den verſchiedenſten Namen als Electa, Eclogae, Excerpta, Flores, Florilegium und dergleichen in großer Menge erſchienen. Bald galt es die großen Werke ausgezeichneter Geiſter gleichſam zu deſtilliren und das Sententioſe daraus nach beſtimmten loci zuſammenzuſtellen, um es für die Benützung in den eigenen Compoſitionen leicht zur Hand zu haben und da hatte man weniger die Jugend im Auge, bald dachte man nur an den Schulunterricht. In dieſer Beziehung hat zuerſt Johann Matthias Gesner den Namen Chreſtomathie wieder zur Geltung gebracht, ſo wie er auch der erſte geweſen iſt, der auf die Nothwendigkeit von dergleichen Büchern nachdrücklich hinwies (Isagoge I. p. 167). Sein Beiſpiel hat natürlich viele Nachfolge gefunden und die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts iſt beſonders reich an derartigen Schriften geweſen. Bald waren es nur Stücke aus einem einzelnen Schriftſteller, bald aus einer beſondern Art von Schriftſtellern (Dichtern, Geſchichtſchreibern, Philoſophen), die man mit erklärenden Anmerkungen, in der Regel auch mit einem beſondern Wörterbuche verſah und für den Unterricht auf der mittleren Bildungs-

* Vgl. den Art. Concentration des Unterrichts im Gymnaſium, wo eine abweichende Anſicht ausgeſprochen iſt. D. Red.

ſtufe beſtimmte. Lateiniſche und griechiſche Literatur fand ziemlich gleiche Berückſichtigung, weil man dort die Lectüre der Neu-Lateiner zu verdrängen, hier die Lectüre claſſiſcher Schriftſteller erſt einzuführen hatte. Objective Principien waren nirgends aufgeſtellt, und wo ſie ſich fanden, da that das ſubjective Ermeſſen der Herausgeber der ſtrengen Durchführung vielfach Eintrag.

So lange die Seltenheit und der hohe Preis vieler Schriftſteller die Einführung ihrer Lectüre in die Schulen unmöglich machte, hatten dergleichen Sammlungen ihre volle Berechtigung; heut zu Tage, wo nicht bloß die Texte, ſondern viele gute Schulausgaben leicht zugänglich ſind, kann dieſes Motiv für die Veranſtaltung einer Chreſtomathie nicht mehr geltend gemacht werden. Aber, ſagt man weiter, man muß die Jugend zu einem weiteren Ueberblicke über die Literatur anleiten und deshalb dieſelbe mit Bruchſtücken aus einer größeren Anzahl von Schriftſtellern und Schriften bekannt machen*). Ich meine, daß dies nicht Aufgabe der Schule ſein kann und darf; nicht auf die Menge der Schriftſteller kommt es an, noch weniger auf eine Bekanntſchaft mit der Literaturgeſchichte. Eine geringe Zahl der ausgezeichnetſten Schriftſteller genügt vollkommen und die Praxis hat über deren Auswahl ſo ſicher entſchieden, daß höchſtens über einige derſelben, wie über Herodot, Arrian, Nepos, hie und da Zweifel erhoben werden. Wenn ferner zur Rechtfertigung angeführt wird, daß die Lectüre einer Auswahl von einzelnen angemeſſenen Abſchnitten die beſte Vorbereitung auf die Lectüre des Ganzen gebe, ſo wird allerdings zugeſtanden werden müßen, daß die Schule bei der Abgemeſſenheit der Penſa und bei der Kürze der Zeit vielfach chreſtomathiſch zu verfahren genöthigt iſt, daß ſie ſich begnügen muß durch die Behandlung einzelner Abſchnitte in der Schule den Schüler zur Selbſtthätigkeit, zu fernerem freiwilligem Studium anzuregen und ſeine Luſt und Liebe dazu zu wecken; aber gerade dann bedarf ja derſelbe der vollſtändigen Texte und die Chreſtomathie verliert ſomit ihren Werth. Wie in dieſer Beziehung ſich die Anſichten geändert haben, mag nur ein Beiſpiel zeigen. Noch der wackere Gesner meinte, daß eine ganze Rede Cicero's zu leſen für den Schüler zu ſchwer ſei; wer möchte ihm darin jetzt noch beiſtimmen? Daß auch die Abwechſelung ihren Reiz habe, wird zwar niemand leugnen, aber gewiß jeder den Werth eines ſolchen Wechſels bei dem Unterrichte in Abrede ſtellen, wo Vereinfachung und Vertiefung viel mehr Noth thut. Was man früher in ſtrengem Anſchluſſe an die formalen Principien, die in ihrer Einſeitigkeit zu weit gehen, für Chreſtomathieen anführte, dafür hat man nachher die realen Principien hervorgeſucht und den Namen eines claſſiſchen Realismus erfunden. Alſo alte Geſchichte könne man lernen aus einer Chreſtomathie, die aus den Alten ſelbſt eine Ueberſicht über die Begebenheiten zuſammenſtellte (wie von Schirlitz in der historia romana, in der Chreſtomathie von Dr. Böhme, die Mühlmann 1851 neu herausgegeben, und anderen), aber gerade ein ſolches Gemiſch aus den verſchiedenen Zeitaltern und aus verſchiedenen Formen und Arten der Darſtellung widerſpricht dem Grundſatze der Claſſicität, der bei der Wahl der Schriftſteller voranſtehen muß, und iſt ſicherlich der Sprachbildung höchſt nachtheilig. Dann war es wieder die Einführung in das Leben und den Geiſt der beiden Culturvölker des Alterthums, den die Chreſtomathie erleichtern ſollte; wobei man freilich nicht bedachte, daß dieſe Einführung in der Schule eigentlich da erſt beginnt, wo der Gebrauch der Chreſtomathie aufhört, und daß die genaue Kenntnis des Homer, Sophokles, Plato, Demoſthenes z. B. hier mehr wirkt, als wenn einzelne Bruchſtücke aus Iſokrates oder den Gnomikern, oder was man ſonſt auswählt, geleſen werden. Selbſt auf das Fortſchreiten von dem Leichteren zum Schweren darf, wenn einmal der Schüler die Elemente überwunden hat, kein ſo großes Gewicht gelegt werden, da ſich der jugendliche Geiſt an dem Schweren übt und daſſelbe an des Lehrers Hand leicht überwindet.

*) Vgl. Dilthey Verhandl. der vierten Verſ. deutſcher Philol. und Schulmänner S. 14, wo dieſer Grundſatz zum Extrem erweitert wird.

Hiernach läßt ſich der Gebrauch der Chreſtomathie nur bei dem Elementarunterrichte rechtfertigen, wo dieſelbe rein dem formalen Sprachunterrichte dient und als Mittel und Werkzeug bei der Einübung und Befeſtigung der Grammatik benutzt wird. Es handelt ſich dann um ſcharfe Scheidung der Grenzen zwiſchen Elementarbuch und Chreſtomathie, wovon in dem Art. Elementarbuch zu ſprechen iſt.

Betrachten wir von dieſem Geſichtspuncte aus die ungeheure Menge von Chreſtomathien zunächſt für die griechiſche Sprache, ſo wird niemand jetzt nach den zahlreichen Chreſtomathien aus den Tragikern (Eyring, Remminger und die Engländer Burton, Wakefield) verlangen, weil wir uns auf der Schule begnügen, einige Stücke des Sophokles ganz zu leſen und nur ſelten einmal zu Aeſchylus, eher zu einigen Euripideiſchen Stücken greifen. Die platoniſchen (Müller, Dillenius, Rückert) ſind überflüſſig, nachdem wir uns gewöhnt haben, einzelne Dialoge vollſtändig zu behandeln und deren Gedankengang und Beweisführung zum klaren Bewußtſein zu bringen, namentlich die, welche ein Bild des Sokrates zu geben im Stande ſind. Herodot, ſchon früher von D. Schulz (1809), iſt jüngſt von Schnitzer (1854) chreſtomathiſch behandelt. Xenophon iſt am meiſten benutzt und doch kann man Anabaſis und Cyropädie, ſelbſt die Hellenika unbedenklich dem Schüler in die Hände geben, der die Elementargrammatik überwunden hat. Chreſtomathien aus Philoſophen (Röpner), aus Polybius (1801), aus Diodor und Pauſanias (Poppo 1823) haben keine didaktiſche Bedeutung. Sonſt wollen wir dankbar anerkennen, was griechiſche Chreſtomathien ſeit Gesner 1731 zur Förderung der Kenntnis dieſer Sprache beigetragen haben. Die alten ſind jetzt vergeſſen, aber Jacobs Attika in der Erneuerung von Claſſen (ſeit 1847) gilt noch in vielen Schulen, und in dem ſüdweſtlichen Deutſchland haben Feldbauſch und Weckherlin, Bäumlein und Pauly lange ihre Geltung behauptet, bis an die Stelle der letztern 1846 Mezger und Schmid wenigſtens in den württembergiſchen Schulen getreten ſind und ſich gegen Schnitzer behauptet haben. Problematiſch iſt der Werth poetiſcher Chreſtomathien aus den Lyrikern (am beſten Stoll 1851 und Seyffert Leſeſtücke 1854), obgleich ſie von tüchtigen Schulmännern ſehr empfohlen werden.

Für das Lateiniſche gab es beſonders zahlreiche chrestomathiae poeticae (Schwarz 1825, Ranke, Horſtig), oder Sammlungen aus Elegikern (Degen 1784), Satirikern und dergleichen, aber auch die Proſaiker ſind vielfach ausgebeutet. So Cicero von Gesner, Döring, Kraft, um der für Relfere beſtimmten eologae von Olivet, denen die Schweizer durch ihre Bemerkungen erſt Werth gegeben haben, nicht zu gedenken; Livius von Bauer, Sörgel, Snell, Kayſer, Schnippers bis zu denjenigen, welche das Original für Quartaner oder gar Quintaner zugeſtutzt haben (Weller, Rothert), Tacitus (Achaintre, Pabſt u. a.), Salluſt hauptſächlich in den Reden. Unter den Dichtern hat beſonders Ovid zahlreiche Epitomatoren gefunden, weil man aus den Metamorphoſen alle die Stellen, welche dem ſittlichen Gefühl ein Aergernis geben konnten, entfernen zu müßen glaubte und daher vollſtändige Texte nicht in die Hände der Jugend geben wollte. Meinecke, Gierig, Seidel, Merkel, Eichert, Isler, Siebelis fallen mir dabei ein, aber auch aus andern Schriften deſſelben Dichters ſind Stücke hinzugefügt z. B. von Kraft und Delf (1853). Olshauſen's Sammlung auserleſener Stellen aus Seneca, ausdrücklich für Schüler der erſten Claſſen von Gelehrtenſchulen beſtimmt (1807), wird ſchwerlich jemand hervorſuchen. Bloß gelehrten Zwecken dient die Chreſtomathie aus den scriptores rei rusticae von Schöne (1733) und die chrestomathia Frontoniana von Orelli (hinten Taciti dial. de oratoribus 1830) hat keine andere Beſtimmung. Etwas anders iſt die Sache bei der großen Encyklopädie des älteren Plinius; Gesner, Große, Beck und auch noch Ulrichs dachten bei ihrer Auswahl nützlicher Sachkenntniſſe ebenſowohl an ſolche, die nicht Zeit noch Luſt haben, das Ganze durchzuleſen als an die Jugend und der Letzte beſonders auch an die Bedürfniſſe der Realſchulen.

Dieſe Trennung der höheren Schulen, welche die neuere Zeit hervorgerufen hat, gab zu der vielberufenen Controverſe über das Latein in der Realſchule Veranlaſſung.

Der Streit ruht, die Kämpfer haben ſich abgekühlt, in den meiſten Schulen der Art wird Latein gelehrt und beſondere Chreſtomathien ſind für dieſelben herausgegeben, von denen ich nur deren von Weidemann und von Hildebrand (1853) gedenke. Hier ſoll der Realismus leitender Grundſatz ſein und das rein Claſſiſche, durch das allein Läuterung des Geſchmacks, Veredelung der Geſinnung erzielt wird, iſt weniger beachtet. Das iſt freilich ein pädagogiſcher Fehler, der einer alten wohlbegründeten Anforderung widerſpricht. **Eckſtein.**

Die Chreſtomathie für moderne Sprachen und beſonders für das Franzöſiſche, um das es ſich in unſern Schulen hauptſächlich handelt und das wir deswegen auch vorzugsweiſe hier im Auge haben, nimmt theilweiſe eine andere Stellung beim Unterricht ein als die für die alten Sprachen. Dieſe haben den großen Vorzug, Werke zu beſitzen, die eine unverſiegbare Quelle des Genuſſes und der Belehrung für die Männer, und wie eine Jahrhunderte lange Erfahrung beſtätigt, ein unvergleichliches Bildungsmittel für die Jugend ſind. Durch die Praxis ſind allmählich die für die Schulen geeignetſten Autoren ausgewählt, ja es iſt ſogar der Hauptſache nach die Ordnung feſtgeſetzt worden, in welcher ſie geleſen werden ſollen. Bei ſo günſtigen Verhältniſſen iſt es natürlich, dem Schüler ſo bald als möglich die Schriftſteller und nicht bloße Auszüge daraus in die Hand zu geben. Denn die Vortheile dieſes Verfahrens ſind zu einleuchtend, um nicht anerkannt zu werden. Schon das Bewußtſein, eine Schrift ganz zu haben, iſt ein angenehmes; ſie iſt vollſtändig zu unſerer Verfügung geſtellt, wir dürfen uns daraus aneignen, ſo viel wir können und wollen, ohne befürchten zu müßen, eine ungeſchickte oder unredliche Hand habe uns zuvor das Beſte und Intereſſanteſte weggenommen. Der Autor tritt uns vollſtändig gleichſam in eigener Perſon, ſo wie er iſt, gegenüber, und es liegt ſchon darin etwas, was uns zu ihm hinzieht. Es muß einen ganz verſchiedenen Eindruck machen, ob man z. B. zu einem Schüler ſagt: Hier haſt du den Homer, oder: Da iſt eine Sammlung von Bruchſtücken aus der Ilias und Odyſſee. Das Intereſſe am Dichter und ſeinem Werk iſt im erſten Fall gewiß gleich von vorne herein größer als im zweiten. Und dieſem Intereſſe kann ſich der Schüler nun auch ganz hingeben. Man läßt ihm vor Allem Zeit, ſich in ſeinen Autor hineinzuleſen und hineinzuleben, ſich in ſeinen Inhalt zu vertiefen, ihn nach allen Richtungen hin zu durchdringen und in ſich aufzunehmen; er lernt die Anlage der Arbeit im ganzen und die Ausführung im einzelnen kennen und verſtehen; er ſieht, wie alles an ſeinem rechten Platze iſt, ſei es um zur innern Feſtigkeit des Baues, ſei es um zu ſeiner äußern Verzierung zu dienen; er bekommt eine klare Einſicht in die Stärke oder Schwäche der Beweisführungen des Autors, in die Schärfe ſeiner Entwicklungen, in die Schönheit und Kraft ſeiner Schilderungen, in ſeine ganze Denk- und Geſinnungsweiſe. Und den Weg zu dieſem ſachlichen Verſtändnis muß ſich der Schüler gebahnt haben durch ein genaues Eindringen in die Sprache, in die Bedeutung des einzelnen Wortes, wie der Verhältniſſe, in denen es auftritt, in den Bau der Sätze und Perioden, in den Gebrauch der Tropen, in die eigenthümlichen Schattirungen des Stils, was ihm eben dadurch erleichtert wird, daß er es zunächſt nur mit dem Product eines und deſſelben Geiſtes, der wie in der Auffaſſung der Sachen, ſo in der Handhabung der ſprachlichen Darſtellungsmittel ſeine Einheit kund geben muß, zu thun hat. So vertraut mit Inhalt und Form des Buches bekommt endlich der Leſer das angenehme Gefühl, ſich darin heimiſch zu fühlen; er hat ſich Stellen gemerkt, die ihm vor andern ſchön und anſprechend erſcheinen, die Wahrheiten enthalten, welche für ihn einen beſondern Werth haben, indem ſie vielleicht eigne Erfahrungen in prägnanter Weiſe ausſprechen, während er von andern Anſichten des Autors abweichen oder im Widerſpruch dazu ſtehen mag. Es bilden ſich auf dieſe Art zahlreiche perſönliche Beziehungen innigſter Art zu dem Autor und ſeinem Werk, welche der Lectüre eigentlich erſt ihre rechte befruchtende Kraft geben. Dieſer ganze innere Proceß kann aber nicht vor ſich gehen, ohne daß die eigenen Vorſtellungen und Gedanken des Schülers beſtimmt, berichtigt und vermehrt wer-

den; sein geistiger Gesichtskreis muß sich erweitern; sein Fühlen und Wollen bekommt neue Anregungen und Motive, sein Geschmack wird geläutert, kurz er ersteigt unvermerkt eine höhere Stufe der geistigen Entwicklung. Das gesunde Gefühl dieses Fortschrittes, das freudige Bewußtsein, sich in den Besitz eines tüchtigen Wissens und sichern Könnens gesetzt und durch eigene Anstrengung die geistige Kraft gestärkt zu haben, erzeugt in ihm eine dauernde Liebe und Dankbarkeit gegen den Autor, die ihn später noch oft dahin zurückführen wird, wenn auch nur um die Lieblingsstellen wieder aufzusuchen und das Bild der Charaktere, die ihn besonders angesprochen haben, neu zu beleben und sie tiefer zu begreifen. Der Autor bildet ein Stück von seinem Leben, er wird ihn nicht leicht wieder vergessen. Ein so günstiges Resultat ist vom Lesen einer Chrestomathie nicht wohl zu erwarten, und zwar um so weniger, je fragmentarischer sie ist und von je mehr Verfassern sie Stücke enthält. Diese sind meistens zu klein, um sich darauf fest anzusiedeln und behaglich nach allen Seiten hin auszubreiten, man verweilt zu kurz dabei, um recht hinein zu wurzeln, der Wechsel des Stoffes und der Personen ist zu groß, um jene dauernden und tiefer gehenden Beziehungen gedeihen zu lassen. Dessenungeachtet sind nach unserer Ansicht Chrestomathieen, selbst in den alten Sprachen, nicht zu entbehren. Denn es ist klar, daß nicht nur eine gewisse Summe positiver Kenntnisse, sondern auch eine gewisse geistige Reife erforderlich ist, ehe sich der Schüler mit Erfolg an die Lectüre eines Schriftstellers wagen kann. Er soll sich freilich zu diesem hinaufarbeiten, aber um das zu können, muß sein geistiges Vermögen schon einen bestimmten Grad der Kräftigung erreicht haben. Zwischen diesem Zeitpunct und dem eigentlichen Elementarunterricht ist, wenigstens wo die fremde Sprache schon mit dem vollendeten 8. oder 9. Jahr angefangen wird, eine Lücke, die nur durch eine Chrestomathie ausgefüllt werden kann, welche ihren Lesestoff nach Form und Inhalt der Fähigkeit des Schülers anpaßt und zur Vorbereitung auf die höhere Stufe verwendet. Dieses Bedürfnis tritt in erhöhtem Grade und auf längere Zeit vorzüglich für den französischen Unterricht ein aus dem einfachen Grunde, weil es an passenden Autoren zu einer Schullectüre mangelt. Es giebt nur wenige Bücher, die nach Inhalt, Form und Umfang ganz für die verschiedenen Arten von Schulen, in denen im Franz. unterrichtet wird, vom 10.—16. Jahr passen. Nirgends ist, wie es bei den alten Sprachen der Fall ist, durch allgemeinen Consens ein Cyklus von Schriften festgesetzt, der beim Unterricht zu durchlaufen wäre; ja man kann nicht wohl einen einzigen Autor aufweisen, von dem man sagen könnte, er müße unbedingt in der Schule gelesen werden. Im Gegentheil lassen sich gegen die meisten früher und jetzt gebrauchten gewichtige Bedenken erheben. Zunächst wird man alle eigentliche Kinderschriften, an denen übrigens das Französische keinen Ueberfluß hat, während das Englische reich daran ist, ebenso alle Romane, wie unschädlich sie auch sonst sein mögen, ausschließen müßen. Was der Knabe in der Schule liest, soll ihm ein solides, werthvolles Wissen geben, tüchtige Grundsätze einflößen, durch Anstrengung seine Kraft üben, nicht aber eine schnell vorübergehende Neugierde befriedigen und leichten mühelosen Genuß gewähren; es muß der ernsten und gründlichen Behandlung der Schullectüre, namentlich einer öftern Wiederholung, fähig und würdig sein. Demnach wird, um aus der franz. Literatur einige Beispiele anzuführen, die romanhaft bearbeitete Geschichte des Wilhelm Tell und Numa Pompilius von Florian nicht in die Schule gehören; auch die sonst so ansprechenden Erzählungen der Madame Cottin werden nicht zugelassen werden können, noch viel weniger aber der übersentimentale Roman Paul und Virginie von St. Pierre. Der Telemach von Fenelon hat sich trotz seiner schönen, ruhigen und würdigen Sprache, trotz seiner vielen ansprechenden Charaktere und der ehrwürdigen Gestalt des Verfassers selbst, in den latein. Schulen nicht halten können, weil man hier die Originale, Homer und Virgil, hat, und die Realschulen lassen ihn nicht zu, weil sie Nützlicheres zu thun haben, als die Abenteuer des Prinzen von Ithaka zu studiren. Die Henriade von Voltaire ist fast aus allen Schulen verschwunden, weil sie mehr lange Weile, als Liebe und Bewunderung des

Helden erzeugt. Sein Charles XII. hingegen würde eher für die Schule paſſen, wenn der Mann in nachhaltigerer und großartigerer Weiſe auf den Gang der Weltgeſchichte eingewirkt hätte, ſein Muth nicht in Tollkühnheit und ſeine männliche Feſtigkeit nicht in verrückte Hartköpfigkeit ausgeartet wäre.*) Montesquieu's „Considérations sur les causes de la grandeur et de la décadence des Romains" wird ſich immer noch für lateiniſche Schulen eignen, aber Realſchulen liegt der Gegenſtand zu fern. Unter den neuern Schriftſtellern finden wir Mignet's Geſchichte der franzöſiſchen Revolution als häufige Schullectüre. Der Gegenſtand iſt freilich an ſich und nach ſeiner welthiſtoriſchen Bedeutung großartig genug, die Darſtellung meiſterhaft; aber der berühmte Verfaſſer hat eine Anſicht von der Revolution, die wir nicht in unſere Schulen einpflanzen dürfen. Lamartine's Reiſe in den Orient hat zu wenig allgemeine Bedeutung und gegen ſeine Girondiſten ſind vom wiſſenſchaftlichen Standpunct aus Bedenken erhoben worden, welche die Einführung in die Schule kaum geſtatten. Die Werke der berühmten Hiſtoriker Michaud, Thierry, Thiers, Guizot u. A. ſind wenigſtens für jüngere Schüler, theils zu umfangreich, theils zu hoch. Mit der dramatiſchen Literatur iſt man noch ſchlimmer daran; beſonders wird die Auswahl aus der neuen Zeit, die wegen der Sprache hauptſächlich berückſichtigt werden ſollte, ſehr beſchränkt ſein (Weiteres ſ. in dem Art. franz. Sprache).

Was iſt nun bei dieſem Stand der Dinge zu thun? Man hat ſich zum Theil damit zu helfen geſucht, daß man einzelne Schriftwerke für die Schule bearbeitete, wie z. B. Schriften von Lamartine, von Thierry, Barante, von der Frau von Staël. Man läßt unbedeutendere Abſchnitte, zu Schwieriges oder irgendwie Anſtößiges weg und glaubt ſich ſo die Vortheile zu ſichern, welche die Lectüre Eines Schriftſtellers gewähren kann. Iſt das Ganze ein Kunſtwerk, ſo wird man bei dieſem Verfahren jene verlieren, ohne die Vorzüge der Chreſtomathie aus verſchiedenen Schriftſtellern ſich zu ſichern. Läßt man z. B. aus der Corinna der Fr. v. St. das eigentliche Romanhafte weg, das mit der heftigen Leidenſchaft, in der es auftritt, freilich nicht in die Schule gehört, ſo iſt das einheitliche Band zerriſſen, man hat Bruchſtücke und geht der Wirkung, die das Ganze als ſolches hervorbringen ſoll, verluſtig. Dagegen hat man ſich in Beziehung auf die Wahl des Stoffes die Hände gebunden. Man muß den Schüler vielleicht unverhältnismäßig lang mit einem Gegenſtand beſchäftigen, der für ſeine Geſammtbildung nur eine untergeordnete Bedeutung haben mag, wie dies eben bei der Corinna der Fall iſt; ſo prächtig auch einzelne Schilderungen ſind, man kann weder das Fortſchreiten vom Leichtern zum Schwerern, wo es noch zu beachten iſt, durchführen, noch auf den übrigen Unterricht die nöthige Rückſicht nehmen. Dieſe Auszüge aus Einem Schriftſteller werden deshalb nicht leicht eine allgemeine Verbreitung finden. Man wird für die oben bezeichnete Zwiſchenſtufe immer wieder auf die eigentlichen Chreſtomathien zurück kommen, die das Beſte aus verſchiedenen Schriftſtellern zu entnehmen ſuchen.

Es entſteht nun die Frage, welche Anforderungen an ein ſolches Schulbuch zu machen ſind, damit es ſeiner Beſtimmung entſpreche.

Da eine Chreſtomathie zunächſt ein Sprachbuch iſt, ſo müßen die Stücke, welche ſie enthält, aus Schriftſtellern genommen ſein, die von der Nation ſelbſt für muſtergültig gehalten werden, die aber deshalb nicht nothwendig immer die erſten Auctoritäten ſein müßen. Der Inhalt muß in der allgemeinen Bildung des Schülers eine weſentliche Lücke ausfüllen, wobei die Rückſichtnahme auf künftige Berufsbildung nicht ganz ausgeſchloſſen iſt; er muß aus Gebieten gewählt ſein, auf denen der mittlere Schulunterricht ſich überhaupt bewegt und wo die Kunſt der ſprachlichen Darſtellung noch einen beſondern Werth hat; alſo aus dem Gebiet der Naturgeſchichte, der Geographie, der Geſchichte, Moral, Religion und Poeſie. Dieſer Stoff darf aber nicht planlos untereinander geworfen werden, er muß nach den Gebieten, denen er entnommen, und

*) Inwieſern dem Inhalt nach beſonders der Telemach und in mehreren Beziehungen auch Charles XII. ſich nicht für eine Schullectüre eignen, hat gründlich und ſchlagend nachgewieſen: F. A. Wagler in Herrigs Archiv für das Stud. der neueren Sprachen, Jahrg. VIII u. X.

nach den darin herrſchenden Geſetzen geordnet werden, ſo weit ſich dies mit den Unterrichtszwecken der Chreſtomathie verträgt. Wenn es weſentlich zur höhern Bildung eines Menſchen gehört, daß er außer ſeinem Volk noch andere wichtige Culturvölker kennen lerne, um dadurch ſeinen Begriff der Menſchheit zu läutern und zu erweitern; wenn es auch für die beſondere Berufsbildung von hohem Werth iſt, fremde Länder nach verſchiedenen Seiten hin kennen zu lernen, wenn endlich zugeſtanden iſt, daß zwiſchen der Sprache und dem Geſammtleben eines Volks die engſte Wechſelwirkung beſteht, ſo daß das Volk aus der Sprache und dieſe aus dem Leben des Volkes zu einem weſentlichen Theile begriffen werden kann, ſo iſt es gewiß ganz ſachgemäß, daß die Chreſtomathie vorzugsweiſe auf die Kenntnis des Landes, der Sitten, Gebräuche, Religion und Geſchichte desjenigen Volkes Bedacht nimmt, in deſſen Sprache ſie geſchrieben iſt. Eine ſolche Kenntnis hat an ſich ſchon einen unbedingten Werth. Bei aller Mannigfaltigkeit iſt ſie doch wieder von einem einigenden Band umſchlungen und vermeidet ſo die Nachtheile von denjenigen Sammlungen, die ihren Stoff aus aller Welt hernehmen, und eben dadurch zerſtreuen und verwirren. Jenes Ziel hat der Verfaſſer und ſein Mitarbeiter Gruner beſonders in dem 2. Theil der 1847 von ihnen herausgegebenen franz. Chreſtomathie angeſtrebt und es wird in neuerer Zeit immer mehr als das einzig richtige anerkannt. Die griechiſche Chreſtomathie von Schmid und Metzger, 2. Aufl. Stuttg. 1850 beruht im weſentlichen auf derſelben Anſchauungsweiſe; ſie iſt gerade bei der griech. Sprache um ſo berechtigter, als nur bei dieſer Einrichtung vielen Schülern, welche die Schule mit dem 14. Jahr verlaſſen, die Möglichkeit gegeben iſt, noch einen umfaſſendern Blick in das ganze Leben des griechiſchen Volkes zu thun. Die Chreſtomathie muß namentlich für die unteren Claſſen vom Leichtern zum Schwereren fortſchreiten; darf man auch in dieſer Beziehung nicht zu ängſtlich ſein, ſo iſt dieſes Erfordernis doch ein nothwendiges und giebt der Chreſtomathie einen beſondern Werth gegenüber von einem ganzen Schriftwerk. Die verſchiedenen Stilarten ſind theils durch die Verſchiedenheit des Stoffs gegeben, wie Beſchreibungen, Schilderungen, Erzählungen, theils können ſie leicht an geeigneten Stellen abſichtlich aufgenommen werden, wie z. B. Briefe in geographiſchen Stücken, bei Reiſeberichten, politiſche Reden in der Geſchichte, Kanzelreden im Gebiet der Religion. Verſchiedene Formen der Poeſie können in einem Anhang beigefügt werden *). Es iſt daher gar nicht nöthig, eine Chreſtomathie nach den Stilarten anzulegen. Noch weniger wird es den Zwecken der Schule, für welche ſie nothwendig iſt, entſprechen, den Stoff literarhiſtoriſch zu ordnen. Das Intereſſe an der geſchichtlichen Entwicklung der Sprache erwacht erſt ſpäter. Indeſſen hindert dies nicht, vorläufig einzelne Proben von frühern Entwicklungsſtufen, z. B. unter den hiſtoriſchen Stücken zu geben. Aber darauf müßen wir ſchließlich noch einen beſondern Nachdruck legen, daß die ausgewählten Stücke keine bloße Fragmente, ohne Anfang und Ende ſeien, ſondern ein in ſich abgeſchloſſenes Ganze bilden. Stellt man, wie oben gefordert worden iſt, Gleichartiges zuſammen, entnimmt man einem und demſelben Schriftſteller womöglich eine größere Maſſe von Stücken, und iſt der Stoff hauptſächlich dem Gebiet des Volkes entnommen, in deſſen Sprache die Chreſtomathie dieſer einführen ſoll, ſo werden ihre Nachtheile bedeutend vermindert werden. Der Schüler bewegt ſich dann längere Zeit auf demſelben Gebiet in der gleichen Darſtellungsweiſe; die Abwechslung findet in einem Grade ſtatt, wie ſie bei der Altersſtufe, um die es ſich handelt, mehr angenehm und erfriſchend, als ſchädlich iſt; er bereichert ſich aus verſchiedenen Gebieten mit werthvollen Kenntniſſen, er lernt die Sprache aus einem weitern Bereich kennen, als wenn er nur Einen Schriftſteller lieſt, und indem er ſich an dem Anſchauen kleinerer einfacher Bilder übt, bereitet und ſtärkt er ſich zum Erfaſſen größerer und complicirterer Kunſtwerke.

*) Rägelsbach's Urtheil über die lat. poet. Chreſtomathien aus Ovid und den Elegikern ſ. in dem Art. Claſſiſche Schullectüre II.

Zur weiteren Orientirung über die Chreſtomathie-Frage ſ. Mittelſchule von Schnitzer und Kapff: die Chreſtomathie-Noth in Württemberg von Schnitzer, Jahrg. 1845; Schmid: über griech. Chreſtom. Jahrg. 1846. **Wildermuth.**

Chriſtliches Gymnaſium, ſ. Privatgymnaſium.

Chriſtliche Bildung, ſ. Bildung.

Chriſtliche Pädagogik, ſ. Pädagogik, ihre Richtung.

Claſſenlehrſyſtem und Fachlehrſyſtem (kürzer: Claſſen- und Fachſyſtem) und Claſſenlehrerſyſtem und Fachlehrerſyſtem. Hiemit pflegt man zwei verſchiedene Weiſen zu bezeichnen, nach denen das Zuſammenſein von Schülern ſich geordnet hat, um gehörigen Unterricht erhalten zu können.

Das Eigenthümliche des Claſſenlehrſyſtems beſteht darin, daß die Schüler einer beſtimmten Schulabtheilung in allen Gegenſtänden, welche auf der betreffenden Schulſtufe zu behandeln ſind, den Unterricht in dauerndem Beiſammenbleiben empfangen; das Eigenthümliche des Fachlehrſyſtems aber darin, daß die Schüler nach dem jedesmaligen Stande ihrer Kenntniſſe in den einzelnen Lehrgegenſtänden zu Gruppen von gleichſtehenden Schülern verſammelt werden, um den für ihren Bildungsgrad eben berechneten Unterricht in den einzelnen Gegenſtänden zu empfangen.

Dieſe verſchiedenen Einrichtungsweiſen mögen ſich vielmals durch äußerliche Umſtände eingeführt haben, wenn es galt, eine größere Schülermaſſe zu bewältigen und mit einiger Ueberſichtlichkeit in unterrichtliche Thätigkeit zu verſetzen. So lange indeſſen beide Einrichtungsformen nur aus der äußerlichen Oekonomik der Schulverwaltung hervorgehen, ſich mithin nur als Auskunftsmittel erweiſen, um äußerlich eine aufwuchernde Schülerzahl zu bewältigen, kann weder die erſtere noch die letztere ein Gegenſtand weiteren pädagogiſchen Intereſſes ſein, ſondern bleibt lediglich eine Frage des Schülereneafernements, welche an dieſem Orte weder zu erheben, noch zu erledigen iſt; ſie können aber auch in Anwendung gebracht erſcheinen in Kraft von hellerkannten Gedanken oder von ernſtlich verfolgten Beſtrebniſſen auf dem Gebiete einer ins Große greifenden Erziehungsthätigkeit. Sie organiſiren ſich dann zu Geſtaltungen, welche den Namen von Schuleinrichtungsſyſtemen verdienen; nehmen ein Intereſſe bei den Pädagogikern der Schule (z. B. Herbart, Werke Bd. 11, S. 267 ꝛc. Beneke II, 657, 717. Baur 344, Thaulow Gymn.-Päd. S. 217—9, Palmer 561, Waitz S. 365, Zerrenners u. A. zu geſchweigen,) und des Staates in Anſpruch und bedingen eigenthümliche Einrichtungen im Schulweſen.

Beide Syſteme haben in der Verwirklichung ihrer Einrichtung äußerlich das Uebereinſtimmende, daß ſie auf Schüler von möglichſt zuſammengehörender Bildung in einer und derſelben Zeit durch den Lehrer wirken laſſen wollen; das Fachſyſtem iſt genöthigt, ſeine Schüler nach der Zahl der Lehrfächer und der Hauptlehrſtufen an denſelben abzutheilen; das Claſſenſyſtem bedarf nur ſo viel Abtheilungen, als Hauptſtufen an der Geſammtbildung, die eine Schulart zu Wege zu bringen hat, zu unterſcheiden ſind.

Nach dem Fachſyſtem muß jede Schule ſich in ſo viele Schulen mit eben ſo vielen Lehrern facultätsmäßig auflöſen, als ſie Lehrgegenſtände hat und jeder dieſer Gegenſtände hat ſich in ſo viele geſonderte Schülerabtheilungen zu ſcheiden, als es Hauptlehrſtufen in demſelben giebt. Wie complicirt bei genauer Ausführung! — Im Claſſenſyſteme ſind höchſtens ſo viel Claſſen nöthig, als die der beſtimmten Schulart anheimfallende Lebensperiode des Schülers Jahre zählt. Es iſt das einfachere. Eine Volksſchule größerer Städte z. B. wird alſo höchſtens 6—8 Claſſenſtufen haben, wenn die Schüler vom 6. bis 14. J. ſchulpflichtig ſind. Das Fachſyſtem könnte nur als ein vervielfachtes, in Fluß geſetztes Claſſenſyſtem angeſehen werden (weshalb Hergang nicht unpaſſend es das Syſtem „der wandelnden Claſſen" nennen will), dieſes aber als ein vereinfachtes und ſtillgeſtelltes Fachſyſtem („Syſtem der ſtätigen Claſſen"), wenn nicht ein tieferer, innerlicher Unterſchied zwiſchen beiden vorhanden ſein ſollte. Dieſer

wird aber an der Bildung ſelbſt, welche gemäß den verſchiedenen Schulſyſtemen erzielt wird, in der That zu finden ſein.

In dem Weſen und in der Geſtalt der Bildung nämlich, zu welcher die Jugend durch die Schulen geführt werden kann, läßt ſich ein ſolcher Beſtandtheil, der zugleich der fundamentale iſt, wohl unterſcheiden, deſſen Sicherſtellung der Gegenſtand eines *allgemeinen Intereſſes* für eine nationale politiſche oder kirchliche Gemeinſchaft ſein muß, wenn ſie ſelbſt fortbeſtehen will. Gleichheit der Sitte, Reinheit der Sprache, Uebereinſtimmung der Gemüthsrichtung, Vertrautheit mit den Glaubensanſchauungen, ſicherer Mitbeſitz heiliger Güter können ſolche Anliegen werden, die auch *durch die Schule* jedem Einzelnen im nachwachſenden Geſchlecht eigen werden ſollen. Dieſe Gegenſtände können von ſo erheblichem Werthe erſcheinen, daß ſie Objecte der *öffentlichen* Wahrnehmung und Betreibung werden und zwar ſo, daß über und neben denſelben andere Bildungsintereſſen, welche *den Einzelnen* angehen, unterdeſſen nicht weiter Gegenſtände der allgemeinen und öffentlichen Pflege werden. Um nun zu wirklich bildender Kraft in dem Schüler zu gelangen, wird die erziehliche Einwirkung der Schulthätigkeit nicht bloß die Geſtalt der die Sonderintereſſen des Einzelnen abſchwächenden und herabſtimmenden Gemeinſamkeit, ſondern auch die der aneignenden und gewöhnenden Gleichförmigkeit erhalten müßen.

So war es von Anfang an in denjenigen Schulen, durch die, insbeſondere auf *öffentliche* Veranſtaltung, irgend ein werthes Bildungsgut für die Gemeinſchaft geſichert werden ſollte. Das Beiſammenſein des Mindergeförderten mit dem Mehrgeförderten erſchien hierbei nicht als ein Schaden oder als eine Störung für beide, ſondern es wurde gerade darin ein mit Vortheil für beide in Rechnung zu ſtellendes pädagogiſches Moment erkannt. Wer zur Befriedigung des egoiſtiſchen Intereſſes lehrt oder lernt, wird freilich hiebei ſeine Rechnung nicht finden, aber das Ganze — hat ſie gefunden und wird ſie immer wieder finden.

Jene für Erhaltung der Gemeinſchaft erforderlichen, allen Einzelnen zukommenden, allgemeinen Bildungsgrundlagen aber zu pflegen, haben beſtimmte Schulen zu ihrer ausdrücklichen Aufgabe. Es wird in der Aufgabe dieſer Schulen liegen, ihrem Einrichtungsſyſtem eine Geſtalt zu geben, durch welche die Bildung nicht ſowohl im Wege methodiſcher Abſtufung buchmäßig eindocirt, als bei dauerndem Zuſammenbleiben ſucceſſive durch Vorleben und Miterlebenlaſſen zugeführt wird. Dies iſt die Geſtalt eines familienartigen Zuſammenſeins. Schulen dieſer Art ſollen die Volksſchulen im weiteſten Sinne des Wortes ſein, und in gewiſſem eingeſchränktem Sinne auch die Schulen, welche das *Allgemeinintereſſe wiſſenſchaftlicher* Bildung zu wahren haben. Es iſt ſelbſtverſtändlich, daß ſich auch an den Schülern ſolcher Schulen für das Allgemeinintereſſe allerhand Neigungen und Intereſſen beſonderer Art werden erkennen laſſen und zur Geltung bringen wollen; aber auf dieſelben in ſingulärer oder individualiſirender Weiſe Rückſicht nehmen wollen, hieße den Charakter aufheben, den eine beſtimmte Schule durch die Aufgabe erhalten hat, die weſentlichen Grundlagen für die allgemeine Bildung des Volkes zu geben.

Als *Luther* rieth, die Schüler der durch die Reformation ins Leben gerufenen und mehr und mehr ſich ordnenden Schulen der Städte in Haufen oder in Claſſen zu bringen, wurde freilich die uranfängliche Form eines ſchwerfälligen, horden- oder collegienmäßigen Zuſammenlaufs der einzelnen Vagirenden, welche ſich ad libitum vordem bei dieſem oder jenem berufenen Lehrer zur Befriedigung ihres individuellen Lerntriebes zufällig aus aller Welt zuſammen gefunden hatten und durch denſelben halten ließen, unterbrochen, aber, inſofern als der Theilungsgrund für das Zuſtandebringen der Haufen nicht der Lehrgegenſtand war, ſondern die *Gleichmäßigkeit des Schulalters* und in Folge davon auch der erlangte verhältnißmäßige Gleichſtand der Bildung, ſo wurde das Princip *des dauernden Verweilens unter der leitenden perſönlichen Einwirkung ein und derſelben Lehrerperſönlichkeit* damit eben ſo deutlich

bezeichnet, als wirkſam geſichert. Hiemit war nun eine durch Einfachheit ſich charakteriſirende und empfehlende Organiſation für die Schule begründet, welche in ihren Formen und Zielen von Trotzendorf, Neander, Sturm u. Anderen immer ſtrenger und weiter ausgebildet und feſtgeſtellt worden iſt und die ſich in der Geſtalt des Claſſenſyſtems bis an unſer Jahrhundert heran als Grundform des deutſchen, und vorzugsweiſe des evangeliſchen Schultypus erhalten hat, wie mannigfach auch ſeitdem die Modificationen geweſen ſind, die, nach Ort und Zeit verſchieden, nach und nach hineingebracht worden ſind und von denen weiter unten die Rede ſein wird.

Andrerſeits iſt nun aber ſicher nicht zu überſehen, daß auch da, wo es dem öffentlichen Schulintereſſe darauf ankommt, Uebereinſtimmung in der Bildung bei gewiſſen Schichten oder Kreiſen zu Wege zu bringen, durch entſprechende Einrichtung der Beſchulung ſich Unterſchiede hervorbilden, und wie dieſe ihren Grund haben theils in unzweifelhafter Begabung, theils in angeborner Neigung, theils in offenkundigem Bedürfnis, oder in der unvermeidlichen Berufsthätigkeit, oder in der ſich ankündigenden natürlichen Beſchaffenheit des Orts, ſo verdienen ſie gewiß, wenn es im beſonderen Beruf für den gemeinen Nutzen zu ausgezeichneten Leiſtungen kommen ſoll, ihre ernſtliche Berückſichtigung, ſowie ſie dieſelbe auch immer in Anſpruch genommen haben. (Urſprung des Privatunterrichts neben dem öffentlichen.) Wenn das Bildungsbedürfnis als Angelegenheit jedes Einzelnen in egoiſtiſchem Triebe zu befriedigen verſucht wird, dann wird der Einzelne veranlaßt ſein, gerade denjenigen Lehrer aufzuſuchen, der hoffen läßt, ſeinem individuellen Bildungstriebe förderlich zu werden. Die in ihrer Kunſt oder Wiſſenſchaft zu Rufe Gekommenen werden dann die lehrenden Mittelpuncte für derartige Lernbegierige in den einzelnen Disciplinen. Es ſcheint ſo ehemals die Stellung der Professores entſtanden zu ſein und das um dieſelben ſich ſammelnde Collegium ſich ſo ergeben zu haben. Hierin iſt aber auch die Grundlage und Grundform für das enthalten, was zum nachherigen Fachſyſtem in den Schulen wurde.

Iſt das Claſſenſyſtem die urſprüngliche und natürliche Form, welche die Schule als öffentliche Veranſtaltung zur Darbietung einer gemeinſamen Bildung für Alle annimmt: ſo wird das Fachſyſtem ſich an einer Schulanſtalt auszubilden verſuchen, wo entweder der Neigung und Begehrlichkeit der Einzelnen überlaſſen bleibt, ſich nach Auswahl ihre Bildung zu ſuchen, oder wo man in ausdrücklicher Vorſorge derſelben entgegenkommt. In ſolche Schulen nur konnte das Fachſyſtem mit Erfolg eintreten, welche zu ihrem Beſuch keine Verpflichtung für jeden aufzuweiſen hatten, ſondern deren Beſuch vielmehr nur aus freier Selbſtbeſtimmung erfolgen kann; die alſo zur Vermittlung einer beſonderen gelehrten oder techniſchen Bildung vorhanden ſind, deren Erwerbung aber immer Sache des Einzelnen bleiben muß. Nach den Lehrgegenſtänden, nämlich nach den Sprachen, den Realien, der Mathematik muß in dieſen Schulen jeder einzelne Schüler gemäß ſeinem Bildungsſtandpuncte ſeine Stelle erhalten, z. B. etwa ſo, daß einer in beiden alten Sprachen oder nur in einer in Prima, in den neueren in Tertia, in der Mathematik in Secunda ſich zugleich befinden konnte. *) Eine Einrichtung, die dem Bedürfniſſe des Einzelnen ſolchergeſtalt Rechnung zu tragen befliſſen iſt, iſt das Fachſyſtem der Schule.

Es wird von der geſchichtlichen Wahrheit wenig abweichen, wenn bis auf Weiteres angenommen wird, daß das Fachſyſtem in Uebertragung des romaniſirenden, aka-

*) Eine Modification des Syſtems hatte Bernhardi in Berlin eingeführt, indem er das Friedrich-Werder'ſche Gymnaſium in 3 Bildungsſtufen theilte, VI und V, IV und III, II und I; ein Schüler konnte nun zwar in verſchiedenen Fächern verſchiedenen Claſſen angehören, aber nicht verſchiedenen Stufen; wer im Lateiniſchen in Ober-III war, im Griechiſchen in IV oder Unter-III, mußte warten, bis er in allem zur Verſetzung in II reif war (Beneke 719). Das ganze Fachſyſtem ſetzt voraus, daß die betreffenden Fächer in den verſchiedenen Claſſen auf die gleichen Stunden fallen, alſo auch dieſelbe Stundenzahl haben, was vollſtändig nirgends ausführbar iſt.
D. Red.

demischen Collegienwesens in die Schulen durch die pädagogisirenden Jesuiten, welche auf das Bildungswesen in den ihrer Einwirkung offenen Ländern ehedem einen wichtigen Einfluß zu gewinnen verstanden, gekommen sei. Gewiß ist, daß die künstliche Organisationsweise, welche das Fachsystem nöthig macht, zuerst in geschlossenen Erziehungshäusern, die im Unterschiede zu den öffentlich veranstalteten Schulen errichtet wurden und in welchen die Unterrichtseintheilung angeblich eine zweckmäßigere, d. h. dem Einzelbedürfnis anpaßlichere Gestalt erhalten sollte, in Anwendung gekommen ist. In diesen hatte man nicht bloß das Anliegen, den Anforderungen besorgter Eltern, welche die Söhne zur Erziehung anvertrauten, mit ganz besonderer Dienstaufmerksamkeit entgegen zu kommen und sich durch Erzielung ganz besonders bemerklichmachender Lernfortschritte in den einzelnen Lehrobjecten bei den Zöglingen auszuzeichnen, sondern man war, wenn irgendwo, wirklich in der Lage, dem Einzelbedürfnisse Genüge zu thun, was bei den öffentlichen Erziehungsanstalten nur im allerseltensten Falle vollständig angeht.

Es ist begreiflich, daß in einem Hause, das nach Räumen und Persönlichkeiten zum Betriebe von Lernexercitien aller Art für eine angemessene Schülerzahl eingerichtet ist, sich solch System, das ein größeres Schülergemenge genauer zu sichten und das die Masse durch Eindringung auf den Einzelnen zu bewältigen sucht, geordnet und mit unzweideutigem Erfolge durchführen lassen wird. Die öffentliche Schule wird das complicirte Fachsystem niemals vollständig in Vollzug setzen und in ungestörtem Gange auf die Dauer erhalten können.

Franke (Praecipua capita, quibus Paedagogium Glaucha-Halense differt a plerisque Scholis publicis 1698), der bei seinen Erziehungsbestrebungen den Ruf, welchen die Jesuiten in der Erziehungs- und Schuleinrichtungskunst zu seiner Zeit in gewissen Kreisen bereits zu erlangen gewußt hatten, obschon ihr Bildungsziel nur auf weltförmige und vielseitige Abglättung auslief, nicht unbeachtet lassen durfte, wenn ihn nicht sein seelsorgerischer Trieb, dem er auch in der Erziehung und Unterweisung gewissenhaft Genüge that und dem zufolge er jedem einzelnen Schüler in der Erlangung der Heilserkenntnis und in der Heiligungsbestrebung förderlich zu werden suchte, darauf hin gedrängt haben sollte, mußte im Gegensatze zu dem die damaligen öffentlichen Schulen beherrschenden Classensysteme günstig für das den Schulkörper bei größerer Bewegung erhaltenden Fachsystem in den von ihm in's Leben gerufenen Anstalten gestimmt sein. — Die Philanthropen, denen es darauf ankam, ihre Erziehungs- und Unterrichtsweisen der Neigung und oft dem Scheinbedürfnisse des Einzelnen zuvorkommend mit angeblicher Naturmäßigkeit anzupassen, bezeigten sich in ihren Anstalten als ganz besonders ausgesprochene Pfleger des Fachsystems. — Von den Privatunterrichtsanstalten solcher ganz eigenen Formationen her wußte sich das Fachsystem auch den größeren öffentlichen Schulorganismen zu empfehlen, je mehr leider der Gedanke auch bei diesen Eingang fand, daß in denselben ein jeglicher Einzelne nur das Seine suchen dürfe, nicht aber in solidarischer Weise eine Bildung für das Ganze zur Abwehr einer verdummenden oder einer egoistisch witzigenden barbaries im Auge zu behalten habe. Wie leicht sich nun auch ein vollständig durchgebildetes Fachlehrsystem für die in Aussicht gegebene Berücksichtigung und Bedienung jedes einzelnen Schülers jeder oberflächlichen Beurtheilung und schnell zufahrenden Vollziehung anzuempfehlen wußte, so ergab sich doch, wo es in Anwendung gebracht worden war, daß zwar nach der Seite des Unterrichts Manches in wirksamer Weise an Einzelnen geleistet wurde, daß jedoch, wenn dasselbe anderswo als auf geschlossenen Anstalten, in welchen noch andere als die unterrichtlichen Factoren von bildender Mitwirkung werden können, in Anwendung gebracht wird, der pädagogische Nachtheil zu Tage kam.

So ist denn auch wohl gegenwärtig nur in geschlossenen, der öffentlichen Aufsicht mehr oder weniger entzogenen Lehranstalten ein Fachsystem in seiner vollen Gestalt in welchem Gebrauch; in öffentlichen Schulanstalten, in welchen es etwa seiner Zeit in Anwendung gewesen, ist es, außer in einigen Lehrgegenständen, wie Singen und Zeichnen, nicht in weiterem Gebrauch, und wohl selbst durch öffentliche Verordnungen in Abgang gebracht,

wo man aus Rückſicht auf allerhand Wünſche die Beſeitigung verzögert haben mochte, wie dies die Schulſtatiſtik und Schulgeſetzgebung näher nachweiſen wird. Vgl. in Bezug auf Preußen die Verfügung vom 7. Jan. 1856 in Mützell's Zeitſchrift f. d. G.-W. 1856, Febr., S. 199, Hannover: Inſtruction für Claſſenordinarien 1833, Württemberg: Schulordnungsentwurf von 1848, S. 124, 173, Oeſtreich: Organiſation von 1849, S. 9, 82, 197, 255, Kirſch, Volksſchule 1, 411, Eilers (Meine Wanderung ꝛc. 1857, Th. II, S. 174) ſagt: „dem Uebel des Conflictes zwiſchen den Leiſtungen der Gymnaſiaſten in den Sprachen und der Mathematik, welches ſtörender in das ganze Unterrichtsweſen eingreift, als man gewöhnlich glaubt, läßt ſich nur dadurch ausweichen, daß man beſondere Curſe für den mathematiſchen Unterricht einrichtet."

Da indes nicht zu verkennen war, daß in dem Fachſyſtem ſich Gedanken zur Geltung zu bringen ſuchten, welche Berückſichtigung verdienen, ſo fanden ſie dieſelbe auch bei den Anhängern des Claſſenſyſtems. In Folge davon wurde es ſeitdem der organiſirenden Schulkunſt ein Anliegen, die Einrichtung einer Schule ſo zu veranſtalten, daß, wenn auch nicht beide Syſteme neben einander in Combination herlaufend in ihr zu finden ſind, ſo doch die Vortheile zu erhoffen ſein ſollen, welche jedes Syſtem für ſich darzubieten weiß, ohne die Nachtheile, die mit ſeiner einſeitigen Befolgung verbunden ſind, in den Kauf nehmen zu müßen. Es galt, in die Einförmigkeit und leicht erſchlaffende Einſeitigkeit des Claſſenſyſtems alle die belebenden Reize hineinzulegen, welche das Fachſyſtem in der That dadurch beſitzt, daß es den Schüler allemal ſeinem Standpuncte gemäß unterrichtlich bethätigen ließ, andererſeits aber auch den Schüler der Unſtätigkeit zu entziehen, zu welcher er ſich durch das Fachſyſtem verurtheilt findet, und ihn in einer Gemeinſchaft von dauernder Art zu fixiren. Dies war zu ermöglichen durch die Claſſenzuſammenſetzung aus wirklich zuſammengehörigen Schülern und geeigneten Lehrerperſönlichkeiten. Einer jeglichen Claſſe eines Schulorganismus mußte ein Zielpunct in ſicherer Erreichbarkeit geſetzt werden, damit die Aufnahme oder Verſetzung in eine Claſſe nur bei oder nach Erreichung des Claſſenſtandpunctes ſtattfinden könne. So konnte man hoffen, Claſſen zu erhalten, deren Mitglieder ſich im Gleichſchritt unterrichtlich behandeln und erziehlich vorwärts bringen laſſen, wie dies hier nicht weiter zu verfolgen iſt. Es mußte aber gleichfalls die geeignete Beſtellung der Claſſe mit Lehrern in's Auge genommen werden. (Vgl. d. Art. Claſſentheilung.)

Begegnet nämlich konnte dem Misverhältniſſe in der fortſchreitenden Entwickelung des Schülers, das man bei dem Claſſenſyſtem zu fürchten hat, dadurch werden, daß derſelbe entweder nach allen Seiten und wie Graff wollte auf allen Stufen ſeiner Bildung einer und derſelben Perſönlichkeit unterſtellt blieb;*) oder dadurch,

*) Graff verlangt, wo 8 (6 ꝛc.) Schülerjahrgänge und 8 (6) Lehrer beiſammen ſeien, ſolle jeder Lehrer einen ganzen Jahrgang beim Eintritt übernehmen und 8 (6) Jahre lang fortführen, was nur unter der Vorausſetzung keine Grauſamkeit ſein würde, daß keiner der Lehrer untüchtig wäre. (Näheres ſ. bei Patmer, Beneke a. a. O.) In Schottland hat jeder claſſiſche Lehrer ſeine Schüler in ſeinen Fächern durch alle 4 unteren Claſſen, d. h. bis zur Rectorsclaſſe zu führen (Voigt, engl. und ſchott. Unterrichtsweſen S. 121); da aber alle Schüler dort ohne Rückſicht auf ihre Fortſchritte mit einander aufſteigen, ſo findet man eben hierin einen Hauptgrund der ungenügenden Erfolge (ſ. Beneke). Dagegen wird man wohl thun, an höheren Anſtalten, wo ein Schülerjahrgang eine Claſſe bildet, tüchtige Lehrer an einander grenzender Claſſen ſo mit einander wechſeln (rotiren) zu laſſen, daß jeder ſeinen Jahrgang 2, 3 Jahre lang behält; wo mit jedem Jahr ein anderer Claſſenlehrer eintritt, lernen Lehrer und Schüler ſich nicht gehörig kennen, und der Lehrer mag ſchwerlich hoffen, daß ſein Unterricht tiefere Wurzeln ſchlage und die Herzen der Schüler in dauernder Pietät ihm anhangen; weniger als 2 Jahre bei einem Lehrer iſt zu wenig, mehr als 4 Jahre zu viel. Um übrigens in ſolchen Dingen den Schulvorſtänden und Behörden freieren Spielraum zu laſſen, ſollte überall die Einrichtung beſtehen, daß ein Lehrer durch ſeine Anſtellung zwar auf eine beſtimmte Beſoldung, nicht aber auf eine beſtimmte Claſſe ein ausſchließliches Recht erwirbt; abgeſehen von der zweckmäßigeren Verwendbarkeit wird er dann auch mehr Reiz haben, an ſeiner Fortbildung zu arbeiten, und weniger einroſten. D. Red.

daß die Pflege der einzelnen Seiten der Entwickelung am Schüler verschiedenen Personen anvertraut wurde, welche zur Bewahrung der Continuität auf den einzelnen aufsteigenden Stufen dieselben blieben.

So kam man zu derjenigen Gestaltung, welche das Classensystem seinen beiden Hauptzügen nach in den Schulen gegenwärtig an sich trägt.

Entweder nämlich wird, wie auch vordem geschehen, annoch die ständige Schülergemeinschaft einer Classe durch einen bestimmten einzigen Lehrer in allen Fächern unterrichtet — das Classensystem ist dann ein Classenlehrersystem; oder es wird dieselbe Classengenossenschaft von mehreren Lehrern unterrichtet, deren jeder ein bestimmtes Fach bei ihr vertritt: Fachlehrersystem. — Hiernach ist ein Classenlehrer an einer mehrclassigen Schule derjenige, welcher die Unterweisung einer bestimmten Classe entweder ausschließlich, oder doch in den meisten und hauptsächlichsten Gegenständen oder wohl gar mehrere Schulstufen hindurch zu betreiben hat. Die Ertheilung des Unterrichts durch Classenlehrer ist in allen denjenigen Schulen als die naturgemäßeste und ersprießlichste erkannt worden, in welcher noch die Wahrnehmung der pädagogischen Seite einen hervortretenden Hauptbestandtheil in der Lehrerthätigkeit bilden muß, und wo vorauszusetzen ist, daß die durch den Unterricht zu vermittelnden Kenntnisse und Fertigkeiten in so sicherem Besitz bei ein und derselben Person sind, daß die Betreibung der einzelnen Gegenstände ihr unbedenklich überlassen werden kann. Dies wird vollständig der Fall sein können in den Elementar- und Volksschulen jeder Art, namentlich in allen Mädchenschulen, sofern in denselben, wie in manchen der größeren Städte, nicht fremdsprachlicher Unterricht zu treiben ist; es würde sogar auf Gymnasien und Realschulen in ihren unteren Stufen noch mit großem Nutzen in Ausführung gebracht werden können, wenn dieser nicht vielleicht da und dort Hindernisse äußerlicher Art, etwa aus der Zahl der zu ertheilenden Lehrstunden, sich entgegenstelleten*); dagegen aber wird auf den oberen Stufen der gelehrten Schulen, sowie auf allen Stufen der Berufsschulen von der strieten Anwendung des Classenlehrersystems Abstand und in den ersteren nur auf ein gemischtes System d. h. Bestellung der Classenordinarien, in deren Hand möglichst viele Fächer zu vereinigen sind,**) Bedacht genommen werden müßen, weil die Wahrnehmung pädagogischer Geschäfte bei dem Lehrenden im günstigen Falle an seiner Thätigkeit nicht mehr in den Vordergrund zu treten haben wird, da nicht anzunehmen ist, daß in ein und derselben Person eine jegliche Seite der in der Schule zu behandelnden Unterrichtsobjecte in so ausgezeichneter Weise zur Ausbildung gekommen sei, als es der Unterricht auf den bezeichneten Stufen jener Schulen erheischt, auch kein einzelner Lehrer mit so vielen Unterrichtsstunden zu beschäftigen sein wird, als der Schüler zu empfangen hat.

Das Classenlehrersystem prägt seine Eigenthümlichkeit an dem Schüler, Lehrer, Vorsteher und Schulorganismus sehr deutlich aus. Der Schüler hat nicht bloß einen einheitlichen persönlichen Anhalt für sein Gemüthsleben innerhalb des Schulbereichs, sondern er hat auch in demselben ein Organ, welches im Stande ist, durch seinen Unterricht fortwährend auf Ausgleichung der Verschiedenheit, welche die Ausbildung in den einzelnen Fächern am einzelnen Schüler misverhältnismäßig nehmen will, mit Leichtigkeit hinzuwirken. Es ist leicht, zu einem bestimmten und sicheren Urtheil über den Schüler zu gelangen. — Der Lehrer, der alle Lehrfächer seiner Classe zu vertreten hat, muß für seine Fächer eben dadurch vor einem Einseitigwerden in seiner Lehrerausbildung und Bethätigung geschützt sein; nicht allein wird er nämlich durch das Classensystem in

*) Doch werden Schönschreiben, Zeichnen, Singen, meistens auch Rechnen, Turnen passend Fachlehrern übertragen. Die Red.

**) In Bezug auf die Classenordinarien ist sehr gut, was die Verfügungen für Preußen und Oesterreich a. a. O. und das Separatvotum (von Roth) im württemb. Schulordnungsentwurf enthatten; Roth sagt namentlich: „Lateinisch und Griechisch gehören in jeder Classe durchs ganze Gymnasium in dieselbe Hand.“ Die Red.

die Lage versetzt, sich in Kenntnis erhalten zu müßen mit dem Standpuncte, welchen die unter und über seiner Classe befindlichen Stufen in ihrer Bildung einnehmen, sondern er wird auch die Pflege eines jeden in seiner Classe vorkommenden Lehrzweiges nach der Bedeutung, welche derselbe für die Gesammtbildung hat, wahrnehmen müßen, er wird in allen Lehrgegenständen seiner Stufe sich als geschickter Lehrer zeigen müßen, und bei solcher Geschicklichkeit wird er immer die anziehende Aufgabe haben, die einzelnen Lehrgegenstände der dürren Schulmäßigkeit zu entkleiden, welcher sie unter der Hand des Fachlehrers so leicht verfallen, überhaupt eine Wirklichkeit aus einer Behandlungsweise des Gegenstandes machen können, die mehr der Zukunft anzugehören scheint, als der Gegenwart, nämlich aus der sogenannten Unterrichtsconcentration (s. d. Art.). Verwandtes in den verschiedenen Lehrgegenständen kann er mit Leichtigkeit so zusammenstellen, daß eines das andere erhelle und eines die Wirkung des andern verstärke. Er ist in der Lage, dem Schüler das Lernen sehr zu erleichtern. Je größer nämlich die Zahl der Lehrer ist, welche auf den Schüler wirken, um so leichter wird derselbe durch die Verschiedenheit, welche die einzelnen Gegenstände durch die einzelnen unterrichtenden Persönlichkeiten erhalten, in seiner Lernthätigkeit beirrt und aufgehalten. — Der Schulvorsteher hat beim Classenlehrersystem, sobald er über die Vertheilung der Classen an die einzelnen geeigneten Persönlichkeiten hinweg ist, was freilich oft eben so mislich, als es immer wichtig ist, ein leichtes Geschäft hinsichtlich des Lectionsplanes und der Leitung und Ueberwachung des Ganzen, welche allerdings ebenso nothwendig bleibt, als bei dem Fachlehrersystem, um die einzelnen Theile des Gliedbaus in Gesundheit und zweckmäßiger Thätigkeit zu erhalten. Der Schulorganismus läßt beim Classenlehrersystem innigere und herzlichere Beziehungen zu, Lehrer und Schüler kommen einander näher und die einzelnen Classen sammt den Lehrern treten, ohne die Gemüther der einzelnen Schüler für unterschiedliche Lehrer oder Fächer Partei nehmen zu lassen, in einen erwünschten Wetteifer. Die Ordnung des Ganzen wird, da ihre Aufrechterhaltung in jeder Classe nur in der Hand eines Einzigen ruht, sich leichter und erfolgreicher erhalten. Eine Schule trägt bei vollständigem Classenlehrersystem unter der Voraussetzung, daß die geeigneten Lehrerpersönlichkeiten vorhanden sind, die Bürgschaft in sich, daß sie ihre Aufgabe auf das erfreulichste lösen werde; anderntheils sind freilich auch allerhand Misstände, die der schul- und lebenserfahrene Mann sich selber zu sagen weiß und die eben mit der menschlichen Mangelhaftigkeit zusammenhängen, auch zu fürchten und darum gilt es, ihrem Eintritte in rechten Zeiten mit aller Kraft und Weisheit vorzubeugen.

Ein Fachlehrer im engen und eigentlichen Sinne ist an einer Schule ein solcher, der zur Ertheilung des Unterrichtes in einem besonderen Fache in außerordentlicher Stelle angenommen ist, das von den ordentlichen Lehrern der Schulanstalt nicht betrieben wird, z. B. im Singen, Schreiben, Zeichnen, in Mädchenschulen auch wohl im Französischen, Englischen, in Seminarien für Gartenbau ꝛc.; im allgemeineren Sinne ist es aber jeder Lehrer, der gemäß einem bestimmten Principe in der Vertheilung der Lectionen des Schulunterrichts den Unterricht in einem bestimmten Fache zu ertheilen hat. Das System des durch Fachlehrer zu ertheilenden Unterrichts wird in Anwendung kommen können in mehr oder minder zusammengesetzten Volksschulen der Städte; nicht ganz zu umgehen wird es sein auf der mittlern und oberen Stufe der Gelehrtenschulen; nothwendig wird es in den Berufs-, Kunst- und Gewerbeschulen. Je mehr nämlich das Bedürfnis am Schüler hervortritt, von besonderen Seiten in eigenthümlicher und möglichst ausgezeichneter Weise seiner Ausbildung wegen angefaßt zu werden, um so mehr wird es sich empfehlen, daß diese Anfassung allemal derjenigen Person übergeben werde, welche in einem Lehrercollegium gerade den betreffenden Lehrzweig mit Erfolg cultivirt hat.

Der Einfluß, welchen diese Form, den Unterricht zuzuführen, ausübt, ist natürlich auch ein nicht ausbleibender, wenn für die Fächer die geeigneten Personen vorhanden

sind, vornehmlich wenn die Pflege des einzelnen Fachs einem Lehrer auf mehreren an einander grenzenden Schulstufen übergeben werden kann. Der Schüler sieht sich von den verschiedensten Seiten mit der aus jedem Fache sich ergebenden, ausgezeichneten Geschicklichkeit unterrichtlich angefaßt, er wird vielseitig bethätigt, geschult, gebildet, gewitzigt; er lernt sich in die verschiedensten Persönlichkeiten und ihre Behandlungsweisen der Gegenstände schicken, ob zum Vortheil oder Nachtheil seiner Gemüths-, Charakter- und Eigenthümlichkeitsbildung, bleibt dahingestellt; denn der Schüler wird sich weniger für die Personen, welche unterweisen, interessiren lernen als für die Gegenstände, die ihm durch die Lehrer und vielleicht von ihren anziehendsten Seiten zugeführt werden. Der Lehrer, welcher genöthigt ist, seine Geschicklichkeit auf ein einziges oder auf nur wenige Fächer zu concentriren, wird zum Vortheil seines Schülers zwar Gelegenheit haben, in diesem Gegenstande zum Unterrichtsvirtuosen zu werden, er wird aber auch stets in der Gefahr bleiben, in Einseitigkeit und Pedantismus zu verfallen.*) Weil ein jeder den Betrieb seines Faches mehr unter die Augen zu führen Anlaß haben wird, als die sittliche Bedeutung der Person, so wird auch die Geltung der Persönlichkeit im gegenseitigen Unterrichtsverkehr zwischen Lehrer und Schüler in den Hintergrund treten. Der lateinische Fachlehrer wird sich gewöhnen, in seinem Schüler A nicht den ganzen A zu sehen, sondern den trefflichen Lateiner, der mathematische Fachlehrer in dem A den mittelmäßigen Mathematiker u. s. w. Ein Gesammturtheil über den Schüler ergiebt sich dem Fachlehrer nicht aus seinem Unterrichte.**) Der Vorsteher des Ganzen wird weniger Personen von erzieherischem Einflusse als Lehrer von didaktischer Geschicklichkeit für bestimmte Gegenstände brauchen und seine Aufgabe wird darin bestehen, ihre Thätigkeiten zusammenzuleiten in Eine Richtung und Sinnesweise. Jedem Lehrer wird er die nur verhältnismäßige Bedeutung seines Lehrfachs für den Gesammtzweck begreiflich zu machen haben: und da ein jeglicher seines Faches relative Wichtigkeit leicht überschätzen wird, so wird dies schwere und mißliche Geschäft ein oft zu wiederholendes und bisweilen erfolgloses verbleiben. Die Schule wird beim Fachlehrersystem in dem Auge der Lehrer, der Schüler und des Publicums immer gewisser zu einer Anstalt, in welcher nicht sowohl eine in der Sittlichkeit und Tüchtigkeit des Charakters ruhende Geistesbildung zu suchen ist, als vielmehr Kenntnisse und Fertigkeiten in möglichst kurzer Zeit und leichter Art erworben werden, welche zur Hinterlegung dieser oder jener Examensstation oder zur Erreichung außerordentlicher Ziele erforderlich erachtet sind. Man befriedigt in ihr seine Unterrichtsbedürfnisse. Sie hat aufgehört, ein Organismus zu sein, durch welchen allgemeine Bildung, wie sie in einem Volke zu Recht und zum Segen besteht, erreicht wird. Sie ist vorwiegend Lehr-, sie ist Unterrichtsinstitut zu Gunsten des individuellen Interesses. Eilers (a. a. O. S. 251) kennt und schildert diese Zustände: „Um die den einzelnen Lehrgegenständen höher gesteckten Ziele zu erreichen, mußte man Fachlehrer (in den Gymnasien) anstellen. Da wurde denn das Uebel erst recht schlimm. Jeder Fachlehrer nahm Zeit und Kraft der Schüler für seinen Gegenstand in Anspruch und sie übten, indem sie unter einander in Streit geriethen, jeder für sich nach Kräften jenen Geist und Leben tödtenden Druck auf die Jugend, worüber sich die Eltern mit so vielem Recht seit Jahren beschwert haben und noch beschweren.“ Aber dennoch sprechen für die Anwendung des Fachlehrersystems bei geeigneten Schularten so gewichtige Gründe,

*) Krüger hat (Päd. Rev. 1842 Jul.) treffend dargethan, wie schwer es sei, ein wissenschaftlicher Fachlehrer zu sein — ein Philolog z. B. muß nach Wolf sämmtliche 1500 Werke aus dem classischen Alterthum durchstudirt haben —, aber auch, wie selten den Schulen mit solchen Gelehrten, wie viel besser ihnen mit Dilettanten (das Wort im guten Sinne genommen) gedient ist; „die Uebertreibung des Fachlehrerthums hat die Uebertreibung der Ansprüche an die Jugend zur Folge.“ Die Red.

**) Die Disciplin ist dem Fachlehrer schon dadurch erschwert, daß „der Schüler im Schullocal einheimischer ist als der Lehrer“ (Dobschall), wenn nicht etwa ein besonderes Rechenzimmer ꝛc. da ist. D. Red.

daß man nie umhin können wird, diejenigen Nachtheile mit in Kauf zu nehmen, welche gegenwärtig zwar wohl deutlich erkannt, aber auch von der weisesten Schulverwaltung noch nicht ganz überwunden sind. Es bleibt nämlich immerdar sehr schätzenswerth, wenn diejenigen Seiten der Fähigkeiten, in welchen ein Lehrer am ausgezeichnetsten ist, wenn er als Fachlehrer verwendet wird, für eine größere Zahl Schüler Nutzen bringend werden, als wenn er auf eine einzelne Classenstufe als Classenlehrer beschränkt und verurtheilt wird, manches zu lehren, worin er nicht sicher ist. Es liegt ein großer Antrieb für ihn darin, daß er sich in der Lage sieht, sich in seinem Fache auszuzeichnen und auf mehreren Stufen dasselbe in seinem bildenden Einfluß zeigen zu können, und dies kann nicht ohne große Bedeutung für den Schüler bleiben. Ist dies nun bei einem jeden Lehrer rücksichtlich seines Faches der Fall, so erscheint der Schüler auf das wirksamste beim Fachlehrersystem in Thätigkeit versetzt. Es kann bei solcher Lage des Schülers an hervortretenden Fortschritten in den einzelnen Fächern nicht fehlen; seine Bildung wird aber gleichwohl keine allgemeine sein.

Ist der Fachlehrer auf den verschiedenen Schulstufen in seinem Fache fortgesetzt thätig, so kann er die gehörige Fortentwicklung des Schülers in seinem Fache überblicken und pflegen; die Schüler aber, sofern sie den früheren Lehrer behalten, treten mit ihrem Uebergange in die neue Classe nicht in eine fremde Welt, in welcher sie mit fremden Persönlichkeiten sich einzurichten haben.

Im Fachlehrersystem wird immer müßen alles Ernstes darauf hingearbeitet werden, daß die Harmonie in der Bildung des Einzelnen, welche ernstlich gefährdet erscheint, gesichert verbleibe und daß der Schüler jedenfalls in ein Verhältnis zu einer bestimmten einzigen Persönlichkeit gelange, von welcher er die Ueberzeugung gewinnen kann, daß sie ihn kenne, würdige und ein begründetes allseitiges Urtheil über ihn abzugeben im Stande sei.

Beide Systeme, das Classenlehrersystem sowie das Fachlehrersystem, behalten hiernach für gewisse Unterrichtsstufen ihre bedenklichen Seiten, denen wirkliche Mängel zu Grunde liegen. Die Conferenzen der lehrenden Persönlichkeiten werden denselben in vielen Fällen abzuhelfen im Stande sein; die Behörden aber werden durch richtige Zusammensetzung der Lehrercollegien nach Geschicklichkeit und Gesinnung der Lehrer schon von vornherein das Meiste dazu beitragen können, daß die angedeuteten Uebelstände wenn nicht ganz vermieden, so doch vermindert werden. (Vergl. auch den Art. Parallelsystem.)

W. Thilo.

Classenbuch, s. Schultagebuch.

Classenprüfungen, s. Schulprüfungen.

Classenschulen, Abtheilungsunterricht, s. Halbtagsschule.

Classentheilung. Von Classentheilung kann in doppeltem Sinne die Rede sein, sofern darunter entweder die Trennung der Schüler in selbständige Classen oder die Abtheilung der gleichzeitig zu unterrichtenden Schüler verstanden wird. Für beide Fälle sind, so verschieden je nach den localen Verhältnissen die Classentheilung sich gestalten mag, bei der großen Bedeutung, die eine zweckmäßige Classification für das Schulgeschäft hat, gewisse Grundsätze aufzustellen, nach denen die Eintheilung zu machen ist.

I. Von den Gesichtspuncten, die bei der Eintheilung in selbständige Classen zur Sprache kommen, sind als äußere die Zahl, das Geschlecht und das Alter der Kinder zu nennen, da die Vertheilung nach Ständen Sache der Schulorganisation im allgemeinen ist, als innere die Stufe der geistigen Ausbildung und das Verhältnis der Kinder zum Lehrer. 1. Da die Zahl der Schüler, die ein Lehrer mit Erfolg zu unterrichten vermag, an eine bestimmte Grenze gebunden ist, so muß vor Allem festgestellt werden, wie viele Schüler in einer Classe vereinigt sein dürfen. Nun liegt es zwar im Interesse der Schule, die von einem Lehrer zu unterrichtende Schülerzahl möglichst niedrig zu bestimmen, sofern sie nur überhaupt den Begriff einer Schule darzustellen geeignet ist, auf der andern Seite gebietet aber die Rücksicht auf die Gemeinden, die Forderun-

gen in dieser Beziehung nicht allzuhoch zu halten. Es dürfte wohl die richtige Mitte sein, wenn als Maximum im allgemeinen 90, für Schulen, die alle Jahresabtheilungen in sich schließen, 60—70 Kinder bestimmt werden, so daß, wenn bei einer bleibenden Zunahme der Schülerzahl ein weiterer Lehrer nicht angestellt werden könnte, wenigstens eine Trennung in Classen stattfinden müßte. Die Vorschläge der Pädagogen bewegen sich zwischen den Zahlen 60 und 90 und lassen, je combinirter eine Classe ist, desto weniger Schüler zu. Von den Schulgesetzgebungen nimmt die badische bei Classenunterricht 120—150 als Maximum für einen Lehrer, 70 für eine Classe an, die K. sächsische 120—180 für einen Lehrer, 50—60 für eine Classe, die württembergische 90 für einen Lehrer, bei Abtheilungsunterricht 120, die großherzogl. hessische verlangt bei mehr als 100 Kindern einen zweiten, bei mehr als 250 einen dritten Lehrer, in Hannover sollen auf einen Lehrer nicht über 120, auf zwei nicht über 200, in Oesterreich auf Einen nicht über 80, auf zwei nicht über 200, in Baiern auf Einen nicht über 100 kommen. In Anhalt-Dessau kann ein Lehrer 140 Kinder in 2 Classen unterrichten. Ebenso ist in mehreren anderen kleineren deutschen Staaten ein Maximum bis 140 Kinder mit und ohne Classenschulen festgesetzt. 2. Besteht eine Schule aus mehreren Classen, so handelt es sich, da nach einer pädagogischen Grundwahrheit, je gleicher die Schüler sind, desto leichter das Lehrgeschäft ist, desto sicherer das Lehrziel erreicht wird, wesentlich darum, die gleichen Schüler zusammenzuordnen. Da nun die Kinder in gleichem Alter in die Schule eintreten und im allgemeinen die geistige Tüchtigkeit und das Wissen durch das Alter bedingt ist, so ist der nächstliegende Eintheilungsgrund das Alter der Schüler. Weil aber der Erfahrung gemäß in der Regel von jedem Jahrgang einzelne Schüler hinter ihren Altersgenossen so zurückbleiben, daß sie nicht mehr mit denselben unterrichtet werden können, andere auch so voranschreiten, daß sie besser einem ältern Jahrgang eingereiht werden, darf das Alter nicht zum einzigen Gesichtspunct für die Classification gemacht werden. 3. Ein anderes Moment, das bei der Classification zur Sprache kommt, ist der Unterschied der Geschlechter; hierüber s. d. Art. Geschlechtertrennung. 4. Da aber die äußern Momente noch keine Garantie für diejenige Gleichmäßigkeit der Schüler, auf die es bei der Classification ankommt, bieten, so ist als das wichtigste das innere Moment der gleichmäßigen Geistesbildung zur Geltung zu bringen. „Die Aufmerksamkeit der Schüler in Spannung zu erhalten und sie vor Zerstreuung zu bewahren, vermag der Lehrer nur dann, wenn der innere Bildungsgrad des betreffenden Gedankenkreises bei allen Schülern nahezu ein gleicher ist.“ (Waitz §. 23.) Es kann sich aber dabei nicht etwa um ein gewisses Maß von Geisteskraft überhaupt oder um eine Fähigkeit, aufzufassen und zu urtheilen, sondern nur um ein Maß positiver Kenntnisse, um eine bestimmte Stufe geistiger Ausbildung handeln. Und zwar muß sich gemäß dem Charakter der Volksschule, welcher Einheit der Erziehung und Concentration des Unterrichts, somit Theilung nach Classen im Unterschied von der Theilung nach Fächern fordert, die Eintheilung nach der Totalbildung richten. In dieser Beziehung werden von den neueren Pädagogen mit Recht 3 Entwicklungsstufen unterschieden, die das Kind während seiner Schulzeit zu durchlaufen habe und die einen wesentlichen Unterschied in der Geistesbildung begründen, die Stufe der Anschauung (Erlernen), Uebung, Anwendung (Begreifen), (Denzel, Curtman, Stockmayer über Classification für den Zweck des Unterrichts in der Volksschule, Bl. aus Süddeutschland 1841, 1) oder Stufe der niedern Seelenkräfte (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Einbildungskraft), Hervortreten der Denkkraft, verstandesmäßiges Wollen und selbstthätige Anwendung des Gelernten (Kirsch, Entwurf eines Unterrichtsplans 1840 und Volksschulrecht §. 46). Vom psychologischen Standpunct aus werden diese Stufen am passendsten als Anschauung (mit vorherrschender Receptivität), Vorstellung (Receptivität und Spontaneität vereinigt) und Begreifen (mit vorherrschender Spontaneität) bezeichnet, welchen pädagogisch betrachtet Aneignung, Uebung und Anwendung oder selbständige Verarbeitung entsprechen. Zwar wirken auf jeder Stufe alle 3 Thätigkeiten zusammen — auf der untersten Stufe mit

einem Minimum von Vorstellen und Begreifen —, aber die Unterscheidung hat doch ihren sichern Grund in der vorherrschenden Thätigkeit der einzelnen Stufen. Innerhalb dieser Stufen finden nun auch die Bestimmungen darüber, wie weit jede Classe in jedem Fach vorwärts zu schreiten habe, ihre Stelle. Im allgemeinen gehören zwar die Kinder von 6—8 Jahren der ersten, die von 8—12 der zweiten, die von 12—14 der dritten Stufe an, aber eben wegen der Abweichungen von der Regel, die bei der Verschiedenheit der Individualitäten stattfinden, ist jedes einzelne Kind für die Zwecke der Classentheilung zu prüfen. Ist die Zahl der Schüler so groß, daß die Einer Entwicklungsstufe angehörenden geschieden werden müßen, so ist der Fortschritt innerhalb der Gesammtstufe entscheidend. Mehrere neuere Schulordnungen legen für die Classeneintheilung eben auch diese Dreitheilung zu Grunde. Die moralische Beschaffenheit der Kinder kann, da es sich um die Gleichheit für den Unterricht handelt, nicht in Betracht kommen. Dagegen ist 5. darauf Rücksicht zu nehmen, daß jeder Schüler so lange demselben Lehrer überlassen bleibe, als nöthig ist, damit sich Erziehung und Unterricht individuell gestalten und der Lehrer auf Grund einer dem Schüler inwohnenden Pietät einen nachhaltigen Einfluß ausüben kann. Bei den Schwierigkeiten, mit denen in dieser Beziehung die Volksschule zu kämpfen hat, sind 2 Jahre als Minimum der Zeit festzustellen, die ein Kind bei demselben Lehrer zuzubringen hat. Wo eine größere Anzahl von Classen besteht, kann dieses entweder durch Einrichtung von Parallelclassen oder dadurch, daß der Lehrer einige Jahre hindurch mit seinen Kindern aufsteigt, um sodann wieder auf der niedrigeren Stufe zu beginnen, erreicht werden. Dieses Rotationssystem ist in manchen Volks- und Gelehrtenschulen eingeführt (vgl. d. Art. Classenlehrsystem).

Demnach ist bei der Classeneintheilung, wenn 1. die Zahl der Kinder, die eine Classe aufzunehmen hat, festgestellt und 2. in Betreff der Geschlechter das Nöthige bestimmt ist, 3. das Alter zu Grunde zu legen, so daß je die Kinder der gleichen Jahrgänge bei der Aufnahme und Promovirung denselben Classen zugetheilt werden. Doch werden 4. diejenigen Kinder, welche die Entwicklungsstufe, der ihre Altersclasse angehört, noch nicht erreicht haben, einer jüngern Classe eingereiht, beziehungsweise in der bisherigen zurückgelassen, während dagegen andere, die ihrer Stufe vorausgeschritten sind, einer höheren Classe eingeordnet werden können. Von dieser Bestimmung ist nur in sofern eine Ausnahme zu machen, als von den Kindern der 2 ältesten Jahrgänge, die ihrer Entlassung aus der Schule und der Confirmation entgegengehen, auch diejenigen, die unter dem Niveau der Totalbildung ihrer Jahrgänge stehen, wo möglich in die oberen Classen versetzt werden sollten, damit sie noch in dieser letzten Zeit des Schulbesuchs von der Lebensluft, die in einer oberen Classe weht, umgeben werden und die religiöse Anregung erhalten, die nur in einer solchen Classe geboten und gewonnen wird. Das badische Schulgesetz verlangt dieses ausdrücklich. 5. muß sodann dafür Sorge getragen werden, daß ein Kind wenigstens 2 Jahre in der Classe desselben Lehrers sich befinde.

In Schulen, welche aus mehreren selbständigen Classen unter einem Lehrer bestehen, hat die Classeneintheilung nach denselben Gesichtspuncten zu geschehen mit dem Einen Unterschied, daß die Schülerzahl der einzelnen Classe nicht dieselbe Höhe erreichen darf, wie bei Schulen mit Einer Classe.

II. Bei der Feststellung der gleichzeitig zu unterrichtenden Abtheilungen einer Schule, die, zum Bedürfnis wird, so oft mehrere Jahrgänge vereinigt sind, ist darauf zu achten, 1. daß nicht mehr als höchstens 3 Abtheilungen gebildet werden, weil bei einer größeren Anzahl das Verhältnis des unmittelbaren Unterrichts, den die Schüler genießen, zu der Selbstbeschäftigung ein für sie gar zu ungünstiges wäre und die Uebersicht über das Ganze zu sehr erschwert würde; 2. daß die einzelnen Abtheilungen eine so viel thunlich gleiche Schülerzahl erhalten, damit der einzelne Schüler seinen der Gesammtzahl entsprechenden Antheil an dem unmittelbaren Unterricht empfängt, auch die Vereinigung der Abtheilung in einzelnen Fächern erleichtert wird. 3. Die Auswahl der einzelnen Schüler für die Abtheilungen geschieht, da das Alter der bereits Einer Classe angehö-

rigen Schüler nicht maßgebend sein kann, nach der geistigen Tüchtigkeit. Und zwar ist es den Zwecken der Volksschule angemessen, daß die Schüler auch hier nicht nach einzelnen Fächern, sondern nach ihrem Totalwerth in Abtheilungen geschieden werden, denn obwohl sie nach den verschiedenen Fächern sich verschieden zu einander stellen und der Unterricht in einem einzelnen Pensum um so erfolgreicher ist, je gleichartiger die Schüler darin nachgeschritten sind, so würde doch die Einheit und Gleichförmigkeit der Schuleinrichtung, die Ordnung und Regelmäßigkeit des Schullebens durch eine solche Trennung nach Fächern beeinträchtigt. Eine Eintheilung der Schüler nach ihrem allgemeinen geistigen Gehalt kann um so weniger Bedenken erregen, da die Schüler einer Abtheilung eben um dieser durchschnittlichen Gleichheit willen in der Regel auch in den einzelnen Fächern einander am nächsten stehen werden. Indessen soll dadurch eine ausnahmsweise Abweichung von der allgemeinen Eintheilung, sofern sie für ein Fach, wie das Rechnen, besonders begründet ist, nicht ausgeschlossen sein. Ihre Stellen in den verschiedenen Abtheilungen erhalten die Kinder, wenn sie mehreren Entwicklungsstadien angehören (s. oben), nach den Stufen, auf denen sie stehen, und innerhalb derselben nach dem speciellen Grad, den ihre Kenntnisse erreicht haben; gehören alle Kinder einer Classe derselben Stufe an, so ist letzterer allein maßgebend (vgl. d. Art. Doppelunterricht).

Dörtenbach.

Classenwechselung, s. Versetzung.

Classenziel, s. Lehrziel.

Classische Bildung, s. Bildung.

Classische Schullectüre. Um über diesen hochwichtigen Gegenstand in der Kürze etwas genügendes zu sagen, scheint vor Allem eine gehörige Begrenzung der Aufgabe nöthig. So reden wir denn nicht von classischer Lectüre, wie sie der Philologe treibt, sondern in soweit sie das Hauptbildungsmittel des Gymnasialschülers ist, und wiederum nicht von dessen Lectüre der vaterländischen, sondern der alten Classiker, von dieser jedoch sowohl insofern sie durch den Lehrer in der Schule vermittelt als vom Schüler zu Hause mit eigenen Kräften versucht, vom Lehrer aber etwa nur geleitet und beaufsichtigt wird.

I. Bei der durch den Lehrer vermittelten Schullectüre der Classiker kommt ebenso sehr die Frage: Wie soll, als Was soll gelesen werden, in Betracht. Beide Fragen müßen sich aus richtiger Erfassung des Zwecks beantworten lassen, der aller Gymnasialbildung ursprünglich zu Grunde liegt. Nun sind zwar die Ansichten über denselben in neuerer Zeit verschieden geworden; aber darin ist man doch einig, daß ohne Einführung des Schülers in das classische Alterthum von deutscher Gymnasialbildung keine Rede mehr sein könnte. Denn jedenfalls liegt dieser letzteren der Gedanke zu Grunde, daß der antiken Menschheit etwas gegeben sei, dessen die moderne bedarf, ohne es selbst zu besitzen. Nicht minder ist zugestanden, daß das dem Alterthum vornehmlich eigene, für uns unentbehrliche Gut in seiner Literatur liegt, die uns nicht nur in allen Gattungen der Darstellung vollendete Muster, sondern auch, indem sie den Gegensatz enthüllt, in welchem alles moderne Wesen dem antiken gegenüber steht, das trefflichste Mittel zu einem wahren Verständnis der Gegenwart bietet, da nichts in der Welt vollständig begriffen werden kann, ohne daß man Einsicht gewinnt in dasjenige, was ihm entgegengesetzt ist und seine andere Seite bildet. Will also das Gymnasium dem bildungsbedürftigen Menschen der Gegenwart an seinem Theile zu dieser Bildung verhelfen, indem es ihm das Mittel darreicht, sich aus dem Alterthum zu ergänzen, so muß es ihn in dessen Literatur einführen, und ihn somit einerseits mit einigen ihrer Haupterzeugnisse bekannt machen, andererseits mit der Fähigkeit ausrüsten, die Fülle des Guten, welche die Gymnasiallectüre unmöglich erschöpfen kann, durch eigenes Bestreben kennen zu lernen. Kurz das Gymnasium hat dafür zu sorgen, daß der Schüler einige Schriftsteller liest, alle aber je nach persönlicher Befähigung mehr oder minder gut lesen und verstehen kann.

Wenn wir nun nach dieser Pflicht des Gymnasiums, in die Literatur des Alterthums einzuführen, die Aufgabe der Lectüre bemessen, so leuchtet ein, daß dieselbe zwar einerseits den Zweck hat, dem Schüler Sprachkenntnisse zu verschaffen, damit er durch sein Lesen zu immer besserem Lesen befähigt werde. Allein zu Sprachkenntnissen verhilft die Lectüre nicht allein, ja nicht einmal vornehmlich, sondern zu diesem Behufe leisten die auf Grammatik und Stilistik gebauten Schreibübungen wenigstens eben so viel. Da ferner die Schule weder Grammatiker noch Linguisten zu bilden hat, sondern die in ihr gewonnenen Sprachkenntnisse im allgemeinen nur der Lectüre zu Gute kommen sollen, auf diese somit, das heißt auf die Einführung des Schülers in die Literatur zu dem oben genannten Zwecke das Hauptgewicht fällt, so ergiebt sich, daß der Lehrer gröblich fehlt, welcher die Lectüre so behandelt, als ob sie bloß ein Mittel wäre, dem Schüler Sprachkenntnisse zu verschaffen. Wohl mag dies angehen, so lange der Lesestoff noch keine Bedeutung für sich hat, sondern das, was gelesen wird, auch nur dazu geschrieben ist, um daran die Formenlehre und die Anfangsgründe der Syntax kennen zu lernen und einzuüben. Aber sobald der Lesestoff einen irgend selbständigen Werth hat, muß dieser zu seinem Rechte kommen und der Schüler baldmöglichst gewöhnt werden, mit Sinn und Verstand, das ist mit Aufmerksamkeit auf den Inhalt zu lesen. Freilich klingt diese Forderung sehr trivial, und gleichwohl ist sie nicht überflüssig. Denn noch ist nicht aus allen Schulen die Unsitte verschwunden, die Schriftsteller so zu behandeln, als seien sie aller Gedanken, alles Inhaltes baar, und bloß Beispielsammlungen für die Grammatik. Noch immer giebt es Lehrer, welche gar kein Bedürfnis fühlen, sich durch Fragen zu überzeugen, ob der Schüler das Gelesene auch verstanden habe, sondern wenn ein gewisses Pensum übersetzt ist, dessen Inhalt sofort gänzlich ignoriren und zu Homer und Tacitus Anmerkungen machen, wie sie zu jeder lateinischen oder griechischen Sudelei gemacht werden können. Diese Unsitte hatte sich von der untersten Schule, wo sie noch das Recht eines Schriftstellers nicht verletzte, bis in die höheren und höchsten Gymnasialclassen fortgepflanzt, wo sie zu einer Mishandlung der edelsten Erzeugnisse des menschlichen Geistes wurde. Sie hatte den classischen Unterricht zu einem Gegenstand des Spottes für jeden bloß modern gebildeten Mann gemacht, der etwa einer öffentlichen Prüfung beiwohnte, um etwas von der gerühmten Schönheit des Alterthums zu vernehmen, aber außer einer oft gestümperten Uebersetzung nichts zu genießen bekam, als etliche grammatikalische Brocken, die nicht selten für das Verständnis der gerade behandelten Stelle ganz unerheblich waren.

Je entschiedener wir aber dieses stumpfsinnige Absehen vom Inhalte des Gelesenen bei der Lectüre verwerfen, je dringender wir fordern, daß der Schüler so bald als möglich gewöhnt werde, sich durch aufmerksames Eingehen auf Sinn und Zusammenhang für den fruchtbaren Genuß einer männlichen, das volle Verständnis anstrebenden Lectüre vorzubereiten, um so wichtiger wird die Frage nach den Vorbedingungen, welche erfüllt sein müßen, wenn der Schüler sich mit Erfolg und zwar so weit es geht durch eigene Kraft in den ihm vorgelegten Lesestoff einarbeiten soll. Wir sagen: durch eigene Kraft. Denn soll die Schullectüre eine künftige selbständige Lesung der Alten herbeiführen, so kommt alles darauf an, daß der Schüler frühzeitig angehalten werde, mittelst der sogenannten Präparation des Lesestoffes durch sich selbst Meister zu werden und die Beihülfe des Lehrers nicht als ausschließliche Bedingung, sondern als Ergänzung, Erweiterung und Vertiefung des eigenen Verständnisses zu betrachten. Damit aber jene Kraft nicht an erfolglosen Versuchen erlahme und die Lust zu eigener Anstrengung ertödtet werde, muß erstlich dem Schüler der seinen jedesmaligen Kräften angemessene Lesestoff vorgelegt und müßen ihm zweitens diejenigen Hülfsmittel empfohlen werden, ohne welche er selbst gut vorbereitet den Schwierigkeiten nicht gewachsen ist. Zu diesen Hülfsmitteln gehören unbestritten in erster Reihe das Lexikon und die Grammatik, in zweiter eine passende Schulausgabe. Unumgänglich nöthig ist eine solche nicht; wenn der zu lesende Schriftsteller die Kräfte des Schülers im allgemeinen nicht über-

steigt, so kann sich dieser auch aus einem correcten gut interpungirten Texte vorbereiten. Hat man zwischen mehrerlei Bearbeitungen zu wählen, so ziehe ich unbedingt diejenige vor, welche sich nicht allzu tief zu dem Schüler herabläßt. Mit einer solchen wird nicht nur der Bequemlichkeit und Trägheit Vorschub gethan, sondern auch dem begabteren Schüler der anspornende Reiz entzogen, welchen die in gelehrten Anmerkungen dargebotene Aussicht auf ein reicheres und tieferes Wissen gewährt; es ist kein Nachtheil, wenn der Schüler frühzeitig einen gewissen wenn auch unentwickelten Respect vor einer über seinen jetzigen Bereich hinausliegenden aber anzustrebenden Gelehrsamkeit bekommt. Uebersetzungen aber dürfen zur Vorbereitung gar nicht gebraucht werden; denn es ist wohl in den allerseltensten Fällen dem Schüler die Selbstverleugnung zuzutrauen, daß er die Uebersetzung dann erst zu Rathe ziehe, wenn seine eigenen Bemühungen um das Verständnis gescheitert sind; insgemein wird ihm die Uebersetzung zu einer sogenannten Eselsbrücke werden, und erfahrungsgemäß haben es Schüler, welche solcher Krücken gewöhnt und deshalb auch immer bedürftig waren, niemals zu einer selbständigen Fertigkeit im Lesen und Verstehen gebracht.

So strenge nun der Schüler anzuhalten ist, durch gewissenhaften Gebrauch der ehrlichen Hülfsmittel ein möglichst genaues Verständnis des Schriftstellers durch eigene Kraft anzustreben, so wenig darf der Lehrer seinen Unterricht dadurch überflüssig werden lassen. Die Hauptbedingung eines wirksamen Unterrichtens ist besonders in den höheren Classen die Selbständigkeit und so zu sagen Ursprünglichkeit der Mittheilungen; der Lehrer, welcher die Erklärung eines Schriftstellers auf ein eigenes Studium desselben gründet, bringt einen ganz anderen Eindruck hervor, als wer sich mit dem Nachsprechen dessen, was andere gesagt haben, begnügt. Dieser Punct ist von solcher Wichtigkeit, daß er die Forderung an den Lehrer begründet, er solle, bevor er die Leitung der Lectüre eines Schriftstellers übernimmt, denselben durch eigene Forschung aufs gründlichste kennen gelernt haben oder ihm wenigstens während der Lectüre ein eingehendes Studium widmen. Es ist unrecht vom Lehrer, gleichsam von der Hand in den Mund zu leben und dem Schüler in der Kenntnis des Schriftstellers immer nur um ein Pensum voraus zu sein. Er bringt sich dadurch auch um *den* Vortheil, den Schülern das ersprießlichste aller Vorbereitungsmittel in rechter Weise bieten zu können, welches darin besteht, daß er, die sonstigen Hülfsmittel ergänzend, am Schlusse jeder Stunde durch kurze Winke die sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten des nächsten Pensums dem Schüler entweder zu eigener Lösung bezeichnet oder im Nothfall sie hinwegräumt. Wer seinen Schriftsteller kennt, wird hiedurch leisten, was keine Schulausgabe zu leisten vermag: er wird die Kräfte seiner jedesmaligen Schüler zu den Anforderungen, welche das Verständnis des Schriftstellers macht, ins rechte Verhältnis setzen und ihrer Vorbereitung diejenige Richtung geben, durch welche sich die in den verschiedenen Jahrgängen verschiedene Befähigung derselben mit der unveränderlichen Eigenthümlichkeit des Schriftstellers ausgleicht.

Nach Erörterung der Vorbedingungen kommen wir auf das *Geschäft der Lectüre selbst*, wie es in der Schule betrieben wird. Dasselbe theilt sich in *Uebersetzung* und *Erklärung*; beide Thätigkeiten nehmen Lehrer und Schüler gleichmäßig in Anspruch. Reden wir zuerst von der Uebersetzung.

Es ist diese das Mittel, dem Schüler den Sinn des Gelesenen durch die Muttersprache nahe zu bringen und jener selbst legt in seiner Uebersetzung von seinem Verständnis unmittelbare Rechenschaft ab. Ist nun jenes Nahebringen möglich und diese Rechenschaft zureichend, wenn, wie leider oft geschieht, ein elendes Deutsch bei dem übersetzenden Schüler geduldet, ja vom Lehrer selbst in den Mund genommen wird? Da es durchaus kein Mittel giebt, die Uebersetzung zu ersparen, so ist es geradezu widersinnig, wenn sich der Lehrer kein Gewissen daraus macht, die edelste Form der Gedanken in der schlechtesten wieder zu geben. Und darf er leichtsinnig auf den wirkungsvollen Nachklang verzichten, den eine gute Uebersetzung bei dem Schüler lange Zeit, ja

nicht selten für das ganze Leben behält, oder auf die wissenschaftliche Ausbeute, welche sie für phraseologische und periodologische Sprachvergleichung gewährt? Eröffnet nicht die gelungene Uebersetzung gerade der schwierigsten Stellen den tiefsten und sichersten Einblick in das Verhältnis der Kräfte beider Sprachen? Und wenn auch die große Schwierigkeit, ja bei den Dichtern die Unmöglichkeit einer völlig entsprechenden Uebersetzung zugegeben werden muß (denn entsprechend kann ein Dichter nur in seinem Versmaß übersetzt werden, und damit kann sich die Schule schon aus Zeitmangel nicht befassen), so stößt doch dies alles die Behauptung nicht um, daß schlechtem Deutsch das Bürgerrecht in der Schule unter keinen Umständen gebührt, daß folglich der Lehrer, der nicht allen Forderungen der Kunst als Meister gerecht werden kann, von sich selbst und von dem Schüler wenigstens gutes Deutsch verlangen muß. Dann darf aber auch das Gelingen der Uebersetzung durchaus nicht dem Zufall überlassen werden; es ist in der That nichts widerwärtiger, als wenn beim Uebersetzen Lehrer und Schüler um die Wette nach dem richtigen Ausdruck hin und her tasten. Der Schüler muß angehalten werden, das Bemühen um eine gute Uebersetzung als einen sehr wichtigen Theil seiner Vorbereitung anzusehen, und weil der Schüler gewiß in dem Gebiete nichts leistet, in welchem er den Lehrer lässig sieht, so wird der sorgfältige Lehrer die Mühe nicht scheuen, sich die Uebersetzung seiner Pensa förmlich auszuarbeiten, namentlich, wenn er sich zu dem Geschäfte des Uebersetzens von Natur nicht vorzüglich begabt weiß. In der Leitung des Uebersetzens aber wird er möglichst schonend und behutsam verfahren, wird die erträgliche Uebersetzung eines Schülers niemals ganz umstoßen, sondern stehen lassen, was nur immer angeht; sonst wird der Schüler zu ferneren Anstrengungen verdrossen und muthlos; je besser er sich aber selbst auf die Uebersetzung vorbereitet hat, um so leichter wird er die Leistung des Schülers mit leiser Hand umbilden und veredeln können. Daß die schwierigeren Stellen von den schwächeren Schülern wiederholt werden müßen, versteht sich wohl von selbst; eher dürfte die Warnung nöthig sein, diese Wiederholung derselben Stelle nicht allzu oft zu begehren. Was das Niederschreiben der Uebersetzung nach der Schule betrifft, so ist dasselbe bei den schwierigen und langsam gelesenen Schriftstellern eben so räthlich und den besseren Schülern erfreulich, als im gegentheiligen Falle lästig und ermüdend und folglich der Sache selbst nachtheilig. Es ist durchaus ein Fehler, wenn in höheren Classen jede in der Schule zu Stande gebrachte Uebersetzung zu Hause geschrieben werden muß.

Der zweite Bestandtheil der Lectüre ist die Erklärung und hier fragt sich's erstlich, *was*, sodann, *wie* soll erklärt werden. Wenn wir nun, gewiß nicht unrichtig, die Antwort auf die erste Frage so fassen: erklärt muß alles werden, was zum sprachlichen, historischen und ästhetischen Verständnis des Schriftstellers für den Schüler unbedingt nothwendig ist, ohne diesem je nach der Erkenntnisstufe, auf welcher er steht, von selbst in die Augen zu fallen, — so ist in ihr die Forderung enthalten, zwischen dem Schulzweck der Lectüre und dem wissenschaftlichen Zweck eines auf vollkommenes Verständnis abzielenden Studiums der Schriftsteller strenge zu unterscheiden. So schließt denn der Schulzweck die langen literaturgeschichtlichen Einleitungen aus, mit welchen mehr geprunkt als genützt wird. Denn so fehlerhaft es ist, in einen neuen Schriftsteller unmittelbar hineinzuplumpen, ohne von ihm und der vorliegenden Schrift oder den geschichtlichen Voraussetzungen des Verständnisses das Nöthige zu sagen, so wird der Kundige gleichwohl jeder Einleitung, die viel länger als eine Stunde währt, schon deshalb mistrauen, weil sie, vorgetragen oder dictirt, den Schüler zu einer ihm durchaus nachtheiligen Passivität verurtheilt. Der Schulzweck schließt ferner diejenige statarische Lectüre aus, welche, überreich an Erklärungen, den Schriftsteller zu einem Mittel erniedrigt, anderweitige als auf ihn selbst bezügliche Dinge mitzutheilen. Ueberhaupt konnte der Gegensatz zwischen statarischer und cursorischer Lectüre nur in einem Zeitalter entstehen, in welchem der Schriftsteller seltener um seiner selbst willen erklärt als zu einem Anlaß benützt wurde, die aufgespelcherten Schätze einer massenhaften Gelehr-

samkeit mitzutheilen. Wird der Schriftsteller als solcher und zu dem Behufe gelesen, damit man ihn kennen und lieben lerne, so giebt er selbst den Maßstab für die Schnelligkeit oder Langsamkeit der Lectüre her, und es ist ein gleicher Unsinn, Horazens Ars poetica in ein paar Stunden durchzujagen und ebenfalls ein paar Stunden auf zehn Homerische Verse zu verwenden. Die Regel lautet demnach: statarisch lese man, wenn nöthig, cursorisch, wenn möglich. Die maßlose Anhäufung von Erklärungen, die, wenn einmal über das zum Verständnis Erforderliche hinausgegangen wird, jeder Grenze entbehrt, da jedes Wort einen Excurs herbeiführen kann, verdunkelt den Schriftsteller gerade so sehr, als ihn ein flüchtiges Hinwegfahren über Inhalt und Schwierigkeiten in der für den Schüler ursprünglich vorhandenen Dunkelheit beläßt.

Dagegen schließt der Schulzweck die Erläuterung des Sprachgebrauches ein, des allgemeinen sowohl als des besonderen der einzelnen Schriftsteller, und zwar wird dieser letztere in dem Maße mehr Gegenstand der Erklärung werden müßen, als die Schüler in der allgemeinen Kenntnis der Sprache vorwärts schreiten. So wird der Sprachgebrauch des Tacitus auch für die reifsten Schüler sorgfältiger Erörterung bedürfen, während an ihm niemand die Elementargrammatik einüben wird. Ist die Mehrzahl der Schüler einer Classe in dieser nicht fest, so ist für diese Classe Tacitus der rechte Schriftsteller nicht. Zweitens fordert der Schulzweck Aufhellung der dem Verständnis unmittelbar hinderlichen geographischen und noch mehr der geschichtlichen Schwierigkeiten, wobei der Lehrer jedoch nicht Untersuchungen zu führen, sondern bloß Resultate mitzutheilen hat. In das Gebiet der geschichtlichen Erörterungen fallen auch die Bemerkungen über den Unterschied der sittlich-religiösen Anschauungen des Alterthums von denen des Christenthums. Nur in dieser geschichtlichen Form sind sie berechtigt nicht bloß, sondern unerläßlich, weil sie, wie der Schüler sogleich einsieht, die Völligkeit des Verständnisses bedingen; in jeder andern sind sie eher gefährlich als förderlich, weil sich der Schüler, wenn er merkt, daß sie gewaltsam herbeigezogen werden, eher davon abgestoßen als angezogen fühlt. Was endlich die Besprechung ästhetischer Dinge betrifft, so bedarf dieselbe vor Allem einer streng logischen Grundlage. Der Schüler muß, bevor er sich für die Schönheit des Gelesenen fruchtbar interessiren kann, vor Allem wissen, was er liest, also den Zusammenhang des Gelesenen im einzelnen und ganzen festhalten lernen. Der Lehrer hat folglich zu bewirken, daß der Schüler fortwahrend innerhalb der lebendigen Bewegung des Inhalts erhalten wird. Die hiezu dienlichen Mittel bestehen theils in dem erforderlichen Nachweis des Zusammenhanges da, wo der Gedanke zu klaffen scheint, theils in mehr oder minder weit zurückgreifenden, mehr oder weniger zusammenfassenden Reproductionen des Inhalts, theils am Schlusse bei dazu geeignetem Lesestoff in Aufstellung einer förmlichen Disposition, welche nicht bloß wie der Stoff eingetheilt ist angeben, sondern auch warum gerade so darlegen, kurz, wo möglich, das Gesetz der Gestaltung des Schriftstücks oder das formgebende Princip klar machen soll. Mit diesem allen wird ein Einblick sowohl in die Technik des Schriftstellers als in den geistigen Kern seiner Arbeit gewonnen. Und hiemit wird dem Gymnasialzweck meist wohl Genüge geschehen sein. Denn Untersuchungen über die welt- oder literargeschichtliche Stellung des Schriftstellers, über die Gesetze der Gattung, in welcher er arbeitet, über den Fortschritt, den sein Genius etwa in der Befruchtung bereits vorhandener Keime macht, gehen über den Gesichtskreis auch der reiferen Schüler hinaus, verleiten sie aber, wenn sie gleichwohl geführt werden, zur Einbildung einer scheinbaren Tiefe des Verständnisses und zu dünkelhafter Ablehnung der einfachen, für sie allein natürlichen Kost. Auch pflanze man ihnen nicht durch Aufsuchenlassen und abstracte Formulirung einer sogenannten „Idee" des Schriftwerkes die grundfalsche Vorstellung ein, als habe sich der alte Dichter (denn bei Dichtern ist diese Betrachtungsweise herkömmlich) zuerst eine Idee gesucht, um sie zu einem poetischen Erzeugnis zu verarbeiten, sondern halte sie bei der Thatsache fest, daß das Erste, was sich der alte Dichter suchte, der Stoff war, den er sodann unter dem Einfluß seiner religiös-sittlichen Weltanschauungen

zu einem Kunstwerk gestaltete. — Es hat aber der Lehrer nicht bloß das Schriftwerk im ganzen, sondern auch dessen einzelne Schönheiten ins Auge zu fassen. In dieser Beziehung wäre es eben so verwerflich, wenn man die alte Weise, sich immerfort in bewundernden Ausrufungen zu ergehen, wieder hervorsuchen, als wenn man dem Lehrer verbieten wollte, die innerliche Freude am Schönen, die ihm eigen sein soll, in natürlicher Weise und gleichsam unwillkürlich zu bezeigen. Die Bewunderung ist ja bekanntlich ansteckend und viele Schönheiten wollen mehr empfunden als lange untersucht und zerlegt sein. Daher halte der Lehrer den ihm natürlichen Ausdruck der Bewunderung des Schönen nicht ängstlich zurück, hüte sich aber vor langathmigen Zergliederungen desselben, und wage sich an keinen desfallsigen Erweis, den er nicht überzeugt ist kurz und schlagend führen zu können.

Daß aber der Schüler merke, wie er sich bei der Lectüre der Alten fortwährend im Gebiete idealer Schönheit bewege, dazu muß alles zusammenwirken, was zur Behandlung eines Schriftstellers in der Schule gehört, das Lesen des Textes, die Art und der Ton des Uebersetzens und ganz besonders die Form oder das Wie der Erklärung. Diese ist freilich, ganz abgesehen von der Beschaffung des ihr nöthigen Inhalts, eine schwere Kunst, und Goethe sagt, nur ein Theil der Kunst sei lehrbar; der Künstler brauche sie ganz. Wir stellen darum auch im folgenden nur einige leitende Grundsätze auf, deren Befolgung zwar noch keineswegs den guten Erklärer fertig machen, doch aber vor möglichen Misgriffen bewahren kann.

Vor Allem suche der Lehrer nicht seine, sondern des Schriftstellers Ehre; der Schriftsteller ist nicht dazu da, den Geist und die Gelehrsamkeit des Erklärers in glanzvollem Lichte zu zeigen, sondern dieser besitzt diese Vorzüge, wenn er sie besitzt, zum Dienste des Schriftstellers. Und wenn hier ein Unterschied gemacht werden kann, so ist es hundertmal besser, wenn sich der Schüler sagen muß, der Schriftsteller als die Erklärung sei herrlich; denn Schriftsteller, die dies nicht sind, gehören ja nicht für die Schule. In die Versuchung, sein eigenes Licht vor dem des Schriftstellers leuchten zu lassen, geräth besonders oft derjenige Erklärer, der Begabung und darum Lust zur Kritik hat. Diese von der Schule ganz auszuschließen, macht schon die Beschaffenheit unserer Texte unmöglich; aber es ist unendlich besser, die Macht und Würde der Kritik hin und wieder an einem recht schlagenden Beispiele zu zeigen, als den Schüler vor lauter kritischen Operationen gar nicht zum harmlosen Genusse des Schriftstellers kommen zu lassen. Namentlich wo man nicht schlagend emendiren kann, begnüge man sich mit einem lesbaren, wenn auch minder beglaubigten Text, und verderbe vor Allem die Zeit nicht (wir reden von der Schule) mit kritischen Untersuchungen über Accentuation, Orthographie und dergleichen.

Da ferner das Geschäft des Erklärens nicht in einer einzigen, sondern in mehreren Thätigkeiten besteht, so muß er mit diesen rechtzeitig zu wechseln verstehen. Weil er zunächst die Erklärung in's rechte Verhältnis zur Uebersetzung zu bringen hat, so wird er diese je nach Beschaffenheit der Stellen bald zum Ergebnis und Schlußstein, bald zur Grundlage der Erklärung machen. Ebenso wird je nach Umständen diese letztere bald glossatorisch sein, wenn nur einzelnes der Aufhellung bedarf, bald reproductiv werden müßen, wenn die Schwierigkeit in der Auffassung einer längeren Gedankenreihe liegt. Ingleichen darf der Lehrer über dem Entwickeln und Auseinandersetzen das Zusammenfassen und Hervorheben nicht vergessen. Wir betonen diese Forderung; denn wenn stets nur explicirt, niemals aber concentrirt und markirt wird, so steht die Erklärung in Gefahr im Sande zu verlaufen. Vorzüglich gut wirkt der Lehrer, dem es natürlich ist, den hohen und großartigen Stellen eine auszeichnende Behandlung zu widmen. Diese überfetzen zu dürfen sei eine Belohnung der besten Schüler; die Sorgfalt des Lehrers im Uebersetzen selbst verdopple sich, die sachliche und sprachliche Erklärung beschränke sich auf das Allernothwendigste und letztere bewege sich niemals im Gebiete der Einübung von Grammatikalien, auch mahne man die Schüler von dem sonst sehr räth-

lichen, hier aber ungehörigen Nachschreiben ab. Man sorge durch richtige Zeiteintheilung, daß der Genuß einer solchen Stelle nicht unterbrochen werden muß; Schreiber dieses hat mit guten Schülern immer versucht, Hektors Abschied von Andromache in einem Stücke zu lesen. Ueberhaupt läßt sich in die Behandlung solcher Stellen ein ganz eigenthümlicher Ernst, eine an Feierlichkeit grenzende Würde legen; nur darf diese nimmermehr gemacht und erkünstelt, sondern muß dem Lehrer, wie gesagt, natürlich sein.

Weil aber zum Uebersetzen und Erklären auch die Mitwirkung der Schüler erforderlich ist — denn daß dem Schüler alles hierzu Nöthige bloß vorgesagt oder ein Commentar dictirt und sodann auswendig von ihm hergesagt werde, diese monströse Methode soll zwar zuweilen noch vorkommen, ist aber in unserer Anschauung, welche das größte Gewicht auf möglichste Selbstthätigkeit der Schüler legt, von vorn herein ausgeschlossen — so muß der Lehrer auch in Beiziehung der Schüler zu jenen Geschäften zweckmäßig zu wechseln verstehen. Nur keine ständige Reihenfolge im Aufrufen, nur keine ausschließliche Beschäftigung mit einem oder mit zweien Schülern während der ganzen Stunde, nur keine falsche Vertheilung der leichten und der schweren Pensa! Freilich dürfen die schwächeren Schüler auch nicht zu dem Glauben veranlaßt werden, als seien sie gegen das Schwierige aller Verpflichtung enthoben; denn Schüler, die zur Lösung der Claßaufgabe gar nicht befähigt sind, sollen überhaupt nicht in der Classe sein. Vor Allem aber vermeide der Lehrer den Hauptfehler, sich mit dem einen zum Uebersetzen oder Erklären aufgeforderten Schüler so ausschließlich zu beschäftigen, daß in den andern die Vorstellung entsteht, als gehe sie eigentlich die Sache nicht an. Im Gegentheil muß jeder Schüler in jedem Augenblick zu subsidiarischer Antwort bereit und gefaßt sein.

Doch weil sich die Frage nach Beiziehung der einzelnen und aller Schüler zur Mitwirkung im Unterrichte nicht auf die classische Lectüre allein, sondern auf jeden Lehrgegenstand bezieht, so wenden wir uns sogleich zur Beantwortung der zweiten Hauptfrage: was soll gelesen werden? Für Auswahl des Lesestoffes kommt aber die Beschaffenheit der beiden Literaturen dem Schulbedürfnis so sehr entgegen, daß wir jene Frage durch die weitaus überwiegende Praxis im Ganzen schon beantwortet finden. Wir stellen an die Spitze der Erörterung folgende drei Grundsätze, daß erstlich Chrestomathieen so bald zu beseitigen sind, als die pädagogisch äußerst werthvolle Möglichkeit gegeben ist, ganze Schriftsteller zu lesen, daß zweitens Unclassisches, dies Wort streng genommen, ausgeschlossen werden muß, wenn Classisches zu Gebote steht, und daß drittens der naturgemäße Gang der Lectüre in Prosa von der Geschichte durch die Redekunst zur Philosophie, in der Poesie vom Epos durch die Lyrik zum Drama führt.

So machen wir denn in der lateinischen Prosa dem Cornelius Nepos oder wie er heißen mag sein uraltes Anrecht, der Jugend an der Schwelle der classischen Bildung entgegen zu treten, nicht streitig. Seine historischen Fehler und sprachlichen Eigenheiten gehen die Schüler dieser Stufe sehr wenig an, und, wenn der Lehrer sein Handwerk versteht, so ist er, wie die Praxis unzählige Male bewiesen hat, für junge Leute auch so starr nicht als Goethe meint. Die Anspruchlosigkeit seiner Erzählung, die Schlichtheit seiner Sprache, die ihn zu einem Liebling des großen Lateiners Ruhnkenius gemacht hat, besonders die Einfachheit seines Periodenbaues empfehlen ihn hinlänglich; auch wüßten wir in der That nicht, wer ihn ersetzen sollte. Man widme ihm ein Jahr und gehe dann zu Cäsar fort, dessen krystallhelle Darstellung, dessen „verissima scientia consiliorum suorum explicandorum“ ihn eben so geeignet zum Schulbuch, als für Männer bewundernswerth macht. Er bietet übrigens gerade für dreizehn- bis vierzehnjährige Schüler die rechtzeitige Gelegenheit der Einübung lateinischer Periodologie. Nur lese man ihn rasch, weil das spannende Interesse der Erzählung an sich schon vorwärts treibt, und lieber, wenn möglich, den gallischen als den der Politik wegen schwierigeren Bürgerkrieg. Zwischen Cäsar und Livius vermittelt in sprachlicher Hinsicht in passender Weise, wenn Zeit vorhanden ist, Curtius. Doch wollen wir lieber auf diesen verzichtet als dem Livius das mindeste entzogen wissen, wie wir es auch nicht billigen, daß

ihm durch Cato major oder gar durch Laelius Raum genommen wird. Denn für Livius fordern wir, theils um ſeiner ſelbſt, theils um der Latinität willen durchaus zwei Jahre zum Beſten etwa der fünfzehn- und ſechzehnjährigen Schüler, und mindeſtens vier Bücher, und müßen es für einen weſentlichen Nachtheil halten, wenn etwa die Schüler mit einem Jahre und einem Buche abgefunden werden. Die Auswahl der Bücher wird aus der erſten oder der dritten Dekade zu treffen ſein, nur daß es mislich iſt, gerade mit dem an Schwierigkeiten reichen erſten Buche zu beginnen. Ihm folgen für ſiebzehnjährige Schüler die Reden Cicero's, aber freilich in der rechten Ordnung. Denn wir müßen glauben, daß derjenige Lehrer auf ihren Inhalt nicht achtet, der mit den Reden pro Ligario, pro Marcello, pro Deiotaro beginnt, weil ſie klein ſind, der alſo dem Schüler den Adler zuerſt in dem Zuſtande zeigt, wo er mit beſchnittenen Fittigen eingeſperrt im Käfige ſitzt. Dieſe Reden ſetzen, um in ihrer vollen Bedeutung gewürdigt zu werden, die geſchichtlich vorſchreitende Lectüre aller früheren voraus; dann machen ſie den rechten, ſonſt einen kleinlichen Eindruck. Auch der Rede pro Archia mit ihrem unbedeutenden Stoffe hat blos die Stelle von den Wiſſenſchaften eine ihr nicht gebührende Geltung in den Schulen verſchafft. Folge man doch auch hier dem Gang der Geſchichte und lege den Schülern vor Allem die Reden, welche Thaten ſind, vor, die pro Sext. Roscio Amerino, von den Verrinen die vierte und fünfte, die Catilinarien, oder leſe mit beſonders guten Claſſen die herrliche Mureniana, die ſtellenweiſe prachtvolle Sullana, ja wohl auch die Königin aller, die Sestiana, vielleicht endlich die zweite Philippica. Das letzte Gymnaſialjahr macht billig Anſpruch auf eine der philoſophiſchen Schriften Cicero's, entweder auf die Officien, über welche Döderlein in ſeinen Reden und Aufſätzen Bd. 2 S. 242 ein ſchönes Wort geſagt, oder zur Abwechslung, auf die Tusculanen; weiter kann die Wahl wohl ſchwerlich gehen. Es iſt aber ſehr wünſchenswerth und bei denjenigen Anſtalten, in welchen der Schüler mehr als ein Jahr in Prima bleibt, auch leicht zu bewerkſtelligen, daß neben Cicero auch Tacitus zu ſeinem Rechte kommt. In Colliſionsfällen meinen wir müße Cicero der Philoſoph dem Tacitus geopfert werden, um ſo mehr als ſich nicht überall vorausſetzen läßt, daß der Schüler als Student den Tacitus noch kennen lernen werde; aber ein Opfer iſt's immerhin.

In der griechiſchen Proſa beginne man mit Schülern, welche der Formenlehre und der elementaren Syntax mächtig ſind, die ſo raſch als möglich zu fördernde Lectüre Xenophon's, im ganzen gleichviel ob der Anabaſis oder der Cyropädie oder der Hellenica. Den Bedenken, welche gegen die letzten beiden Schriften erhoben werden, ſetzt Schreiber dieſes, da eine weitere Erörterung zu viel Raum koſten würde, wenigſtens verſicherungsweiſe die Ergebniſſe einer vieljährigen Praxis entgegen; freilich gehört Xenophon nicht unter diejenigen Schriftſteller, denen ſelbſt eine unzweckmäßige Behandlung nicht völliges Verderben bringt. Nach einem Jahre gehe man von Xenophon nicht zu Plutarch, ſondern zu Herodot fort; gegen den Nachtheil, Herodot nicht zu kennen, deſſen Gleichen der Schüler ſonſt nirgends findet, kommt das Bedenken, als gewöhne er ſich bei dieſer Lectüre unattiſche Redeweiſe an, doch wahrlich nicht in Betracht; auch läßt ſich dieſem Miſſtande, wenn es einer iſt, bei Gelegenheit der unentbehrlichen Schreibübungen begegnen. Je mehr durch dieſe die Kenntnis der griechiſchen Syntax befeſtigt und erweitert worden iſt, und dies iſt ihr einziger Zweck, deſto leichter wird der Uebergang zu den Rednern oder vielmehr zu dem Redner, den wir, wenn es ſein muß, auf Koſten aller andern geleſen wünſchen. Nur lege man den Schülern weder die Leptines noch die Midiana, auch nicht die Rede do corona vor, ſondern halte ſich an die leicht erfaßbaren Staatsreden kleineren Umfangs. Sollten die Schüler für Demoſthenes zu ſchwach ſein, ſo darf man freilich ſeine Größe unter dieſer Schwäche nicht leiden laſſen, ſondern leſe Paſſendes von den andern Rednern und zwar ſtatt des Lyſias, deſſen Trefflichkeit den Schülern am wenigſten einleuchten dürfte, den Iſokrates oder lieber noch Lykurgus. Eigentlich aber kann man an jedes Gymnaſium die Forderung ſtellen, daß es vom Beginn des griechiſchen Unterrichts an auf die Möglichkeit der Lectüre des Demoſthenes

hinarbeite. Für die oberste Classe bleibt nun Platon, und man gönne, wenn möglich, den Schülern nicht bloß die Apologie und den Kriton, sondern aus Gründen, die auf der Hand liegen, auch den Protagoras oder den Gorgias, ja wohl sogar den Phädon.

Sehr geebnet scheint uns der Weg durch die lateinische Poesie. Die Lectüre des Cornelius läßt sich mit der des Phädrus, die Cäsars mit Ovidius' Metamorphosen verbinden; die Tristien und Fasten lassen sich lediglich chrestomathisch verwenden; aber die lesbaren kurzen Geschichten derselben haben für den Knaben bei weitem den Reiz einer episch ausgeführten Erzählung aus den Verwandlungen nicht. Der zweijährigen Lectüre des Livius, die wir oben forderten, geht ganz passend eine zweijährige Lectüre Virgils zur Seite, der Aeneide nämlich, deren zweites, viertes, sechstes und etwa noch achtes oder neuntes Buch keinem Gymnasiasten unbekannt bleiben sollte. Die Bedeutung Virgils nicht nur für die römische, sondern auch für die gesammte romanische Literatur ist zu groß, die Schönheit seiner Sprache zu bildend, als daß man sich bei ihm mit einem oder zwei Büchern begnügen könnte. Auch ladet das Epos schon an sich zu einer umfangreicheren Lectüre ein. Auf den Epiker folgt natürlich der römische Lyriker, was keines Beweises bedarf, und derselbe bietet für die oberste Stufe in seinen Satiren und Episteln auch Ersatz für das römische Drama, wenn man nicht, wozu wir jedoch sehr rathen, neben Horaz auch einige Komödien des Terentius rasch durchlesen will. Wer in der obersten Classe Virgils Georgica lesen wollte (die Bucolica widerrathen wir ganz), müßte wenigstens auf sehr reife Schüler zu rechnen haben, in denen der Formsinn schon so weit ausgebildet wäre, daß er dem stofflichen Interesse das Gleichgewicht hält.

Noch weniger Schwierigkeit bietet die Wahl des Lesestoffs in der griechischen Poesie. Natürlich muß Homer hier das A und O sein. Ueber dessen Behandlung in der Schule ließe sich eine umfangreiche Abhandlung schreiben; hier müßen wir uns auf wenige Winke beschränken. Man mache Homer nicht zum Abcbuch des Griechischlernens. Wohl wissen wir, daß es möglich ist, aber nur bei sehr geringer Schülerzahl und mit sehr fähigen Köpfen. Vielmehr biete man alles auf, die Schüler im Griechischen durch anderweitige Lectüre so fest zu machen, daß Homer, wenn er an die Reihe kommt, von ihnen bald möglichst als Dichter genossen werden kann. Vor Allem verwende man die Analogieen der bereits gekannten attischen Formenlehre zu rascher Aufhellung der homerischen, erkläre z. B. *πάθησθα* mittelst *οἶσθα*, *δάμεν* mittelst *εἶεν*, *ἐρηρέδαται* mittelst *πεφιλήαται* oder *τιθέασιν* und dergleichen, wende vor Beginn der ersten Lectüre ein paar vorbereitende Stunden auf Einübung der Hauptschwierigkeiten in der epischen Verbalflexion, versetze die Schüler in den Zusammenhang der Handlung und gehe dann flugs und fröhlich an's Werk, das richtig angefangen, wenn irgend eines, sich selbst fördert, wofern nur der Lehrer nicht mit Excursen, Wiederholungen (Homer wiederholt sich selbst) ein Hemmschuh der Lectüre wird. Mit welchen Büchern man anfängt, und ob mit Ilias oder Odyssee, das ist im Grunde gleichviel; für den Lehrer ist zu wünschen, daß er im Dichter überall herumkomme, damit er in ihm so heimisch als möglich und in den Stand gesetzt werde, aus eigener Beobachtung im Laufe der Lectüre alles zum Verständnis Nöthige nach und nach mitzutheilen, durch dessen massenhafte Ueberlieferung der unbeholfene Erklärer oft aus falscher Gewissenhaftigkeit den Genuß des Dichters vereitelt. Ausschließlich für Homer fordern wir zwei Jahre; in den beiden obersten Classen, in welchen andere Dichter neben ihn treten, darf er auch nicht ganz aus den Händen gelegt werden. Auf Homer sollte nun freilich ein Lyriker folgen, wie Horaz auf Virgil; aber für Pindar und die Bruchstücke der andern Lyriker sind die Schüler dieser Altersstufe noch nicht reif. Da greife man getrost zu einem Tragiker; denn diese können mit der Poesie ihrer Chöre die Lyrik in den Schulen vertreten. Aber man lese nicht sogleich den Sophokles, sondern Euripides, die Medea, den Hippolyt, die beiden Iphigenien, die Bacchen, den Ion, wohl auch die Alcestis, welche freilich neuerdings fast abenteuerlich misverstanden wird. Nur verderbe man den Schülern den Genuß nicht weder durch eine ungerechte noch durch eine unzeitige und voreilige Kritik des

Dichters. Wir zürnen dem Lehrer, der seinen Schülern durch ein solches Verfahren den Schriftsteller von vorne herein verdächtigt und sie verleitet, in dünkelhafter Selbstüberhebung früher zu urtheilen als zu verstehen. Trotz mancher Schwäche, die in seiner sophistischen Richtung liegt und im Charakter seiner Zeit Erklärung findet, hat er des Herrlichen immer noch genug, um auch bei ihm mit dem θαυμάζειν anfangen zu können. Es lassen sich von ihm in der zweitobersten Classe des Gymnasiums füglich zwei Stücke lesen; dann kommen die Schüler in ihrem letzten Jahre wohlvorbereitet zu Sophokles, der nunmehr recht eigentlich genossen und mit jener bedachtsamen Eile gelesen werden mag, welche derjenigen Lectüre, mittelst welcher die Früchte vieljähriger Mühen gepflückt werden, so trefflich ansteht.

Soviel über die Auswahl des classischen Lesestoffs. Sie ist nicht nach persönlicher Neigung, sondern nach der Natur der Schriftsteller und nach dem Herkommen getroffen; denn man darf sagen, daß sich in dieser Hinsicht seit Jahren in den Gelehrtenschulen ein wohlbegründetes Gewohnheitsrecht gebildet hat. Man wird wohlthun es zu beachten, wenn gleich örtliche Verhältnisse und persönliche Vorliebe der Lehrer Abänderungen rechtfertigen mögen. Nur seien uns noch ein paar Worte der Warnung vergönnt. Der Lehrer bedenke, daß er die Schriftsteller nicht um seiner selbst, sondern um der Schüler willen liest, daß er sich also in Auswahl und Umfang der Lectüre nicht nach seiner Liebhaberei oder Bequemlichkeit, sondern nach dem Bedürfnis der Schüler zu richten, die Lectüre somit weder unnütz zu verzögern noch zu überstürzen hat. Vor Allem aber sollte, wenn nicht örtliche Verhältnisse zu einer Ausnahme nöthigen, von keinem Rector geduldet werden, daß die Lectüre sich in derselben Classe zu gleicher Zeit in der lateinischen und griechischen Poesie und Prosa bewegt. Mögen andere anders denken; wir aber müßen den Lehrer für blind halten, der für dasselbe Halbjahr in seinem Stundenplan drei Stunden für Livius, zwei für Virgil, drei für Homer und zwei für Xenophon ansetzt. Die Gründe liegen in der That auf platter Hand.

II. Wir schließen mit einigen Winken über die classische Privatlectüre der Schüler. Diese ist bei der Ueberhäufung der Schulen mit Lesestoff überaus selten, an manchen Anstalten geradezu unmöglich geworden. Wir beklagen dies auf's tiefste und sehen in dem Untergang der Privatlectüre einen Hauptgrund der an Verachtung grenzenden Gleichgültigkeit, mit welcher so viele nach zurückgelegten Schulstudien allen Classikern den Rücken kehren. Die Lust sie mit Liebe zu lesen kommt nicht erst nach der Schule; sie muß in der Schule erwacht und von dieser gepflegt worden sein. Man thut dieses vielfältig in der Weise, daß man die Privatlectüre gewisser Schriftsteller zu einer förmlichen Schulaufgabe macht und zur Controle derselben bestimmte Stunden festsetzt, in welchen der Schüler über einzelne Stellen Rechenschaft geben muß oder Belehrung empfängt. Wir wollen diese Einrichtung wahrlich nicht schelten; aber sie ist doch nur ein Surrogat jener einst nicht seltenen, durchaus freiwilligen, dem Lehrer oft ganz unbekannt gebliebenen Lectüre, in welcher der fähigere Schüler seine Lust, seinen Lohn fand. Wo sich dazu die Neigung, die Möglichkeit noch findet, ist sie auf's sorgfältigste zu pflegen, vor Allem durch sorgsames Fernhalten alles Schulzwangs. Gerade das machte sie vor Zeiten so genußreich, daß sie keine Aufgabe, sondern die freie Bethätigung jugendlicher Liebe zu den Alten war. Daher sind ihr auch keine engen Grenzen zu stecken; leitend und berathend trete der Lehrer nur ein, wenn er gefragt wird. Wird er aber um Rath für Auswahl des Lesestoffes gebeten, so lenke er die Wahl der Schüler auf solche Schriftsteller, welche entweder trotz ihrer Trefflichkeit in der Schule keinen Raum finden, oder ihres Umfangs wegen nur zum Theil gelesen werden können. Jüngeren Schülern schlage man Curtius, Cäsar's Bürgerkrieg, gereifteren vor allen Livius und Sallustius vor; ohne Sallust für sich gelesen zu haben, sollte kein Schüler das Gymnasium verlassen. Die lateinische Poesie bietet einzelnes von den Elegikern, besonders von Tibullus, einzelnes von Ovidius, endlich die nicht in der Classe gelesenen Bücher der Aeneide dar. Was den Ovidius und die Elegiker betrifft, so sind für deren Lectüre

Chrestomathieen als hier wohlberechtigt zu empfehlen. Im Griechischen finden wir den Schüler am besten versorgt, der nicht zu weit greift, sondern, was auch Gottfried Hermann's Wunsch war, recht viel Xenophon, viel Herodot und immer wieder Homer liest. Zu den schwereren Schriftwerken, zu Thukydides etwa, rathen wir geflissentlich nicht, weil es im Wesen der Privatlectüre, die wir meinen, liegt, daß sie rasch und genußreich sei, gerade wie das Lesen eines vaterländischen Lieblingsschriftstellers. Die Möglichkeit einer solchen Lesung vermitteln die Schulausgaben, deren hauptsächlichsten Segen wir in dieser Vermittlung zu finden glauben. Nägelsbach.

Classische Philologie, s. Philologie.

Classische Studien. Wenn wir die Stellung würdigen wollen, welche den classischen Studien in der (gelehrten) Schule gebührt, so haben wir vor Allem ihr herkömmliches Recht ins Auge zu fassen, und darauf hinzuweisen*), wie sie geschichtlich die Stellung errungen haben, welche sie in der Gegenwart einnehmen.

Das Studium der lateinischen Sprache hatte nie völlig erlöschen können. War es in Ländern romanischer Zunge naturgemäß, mit ihr wie mit einer Muttersprache sich vertraut zu erhalten, so erschien sie doch auch unter germanischen Völkern unentbehrlich. Die Verbindung, in welcher die ersten Missionäre Deutschlands mit dem römischen Stuhl standen, der Umstand, daß die heilige Schrift und alle kirchliche Literatur zunächst nur in der lateinischen Sprache zugänglich war, daß überhaupt, wo eine geistliche oder weltliche Wissenschaft cultivirt wurde, die lateinische Sprache die Quellen eröffnete, sicherte ihr selbst in den dunkelsten Zeiten des Mittelalters eine wenn auch oft sehr dürftige Existenz. War aber diese Beschäftigung mit der lat. Sprache eine unwillkürliche, durch die Verhältnisse herbeigeführte, so fehlte es andrerseits auch nicht an Stätten, wo das Studium der lateinischen Sprache und Literatur eine besonders beabsichtigte Pflege fand. So namentlich zu Anfang des neunten Jahrhunderts in Fulda unter Hrabanus Maurus. — Karl der Große förderte in den von ihm gegründeten Schulen auch das Studium der griechischen Sprache. Es war natürlich, daß, wo man sich des Bedürfnisses höherer Bildung bewußt ward, die Blicke sich rückwärts auf diejenigen Völker richteten, die in Literatur wie in Wissenschaften eine so hohe Stufe erreicht hatten. Und wie in der damaligen Einrichtung der Schulen das Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie) dem realistischen Bedürfnis entsprach, so das Trivium (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) dem humanistischen. Zwar fanden die unter Karl dem Großen gemachten Anfänge keine entsprechende Weiterbildung; die erwachte Liebe zu den Classikern des römischen und griechischen Alterthumes trat in das Dunkel zurück und wie gering selbst bei dem einzigen gelehrten Stand, den Geistlichen, vom 13. bis 15. Jahrhundert die Kenntnis der lat. Sprache war, mag ein Blick in die für das Bedürfnis der Geistlichkeit berechneten Hülfsbücher, das Catholicon von Joannes de Janua und der Mammothreptus (oder Mammotrectus) von Joannes Marchesinus darthun. Indessen der Funke wurde doch glimmend erhalten, bis im Gegensatz zu der Scholastik die Liebe zu den römischen Classikern, und seit der Byzantiner Emanuel Chrysoloras gegen Ende des 14. Jahrhunderts in Italien das Griechische lehrte, der Eifer für griechische Sprache und Literatur mit größerer Lebendigkeit als früher erwachte. Ueberdies ward das Studium der griechischen Sprache auch durch die Anregung gefördert, welche der herrschenden Theologie gegenüber die Bibelstudien erhalten hatten. — Namentlich mußte die Reformation vermöge ihres formalen Princips und im Gegensatz zur Scholastik den classischen Studien Werth beilegen. Als aber auch hier die Scholastik in andrer Gestalt wiederkehrte, und die classischen Studien verkümmerten, insbesondere das

*) Nur hinweisen können wir. Die ausführlichere Entwicklung gehört der Geschichte der Literatur und der Geschichte der Pädagogik an. Man vgl. Wachler Handb. d Gesch. der Lit. 2—4. Bd. Raumer Gesch. der Pädagogik.

Griechische vernachläßigt ward, *) da machte sich bei dem Aufschwung, den die Naturwissenschaften nahmen, allmählich hinsichtlich der Methode und des Lehrstoffs das Bedürfnis eines dem Leben verwandteren Unterrichts geltend, bis es in den Philanthropisten und den Realisten der neueren Zeit seinen entschiedensten Ausdruck und seine Verwirklichung fand. Seit dieser Zeit hat das herkömmliche Recht der classischen Studien an die höheren Unterrichtsanstalten vielfache Anfeindung erfahren, und wir haben demnach theils die Einwürfe zu prüfen, welche gegen diese Studien als Bildungsmittel in höheren Schulen erhoben worden sind, theils die Gründe darzulegen, welche für deren Beibehaltung sprechen.

Wir sehen hiebei von den Einwürfen ab, die nur gegen eine fehlerhafte Methode gerichtet waren, wir machen auch den Realanstalten mit ihrem eigenthümlichen Princip das Recht einer selbständigen Existenz nicht streitig, wir behaupten nur, daß die classischen Studien bei richtiger, dem Gegenstand, wie der Altersstufe des Schülers angemessener Methode innerhalb der gelehrten Schule als vornehmstes, d. h. den Geist auf die mannigfachste Weise anregendes und bereicherndes Bildungsmittel zu betrachten sind.

Hiemit ist schon der doppelte, formale und materiale Gesichtspunct angedeutet, unter welchem ihre Bedeutung für die Schule hervortritt. Wenn überhaupt der Unterricht in fremden Sprachen gerade darum als das wichtigste und umfassendste Bildungsmittel des menschlichen Geistes betrachtet werden muß, weil er wie kein anderer dem doppelten Zwecke entspricht, bei möglichster innerer (das innere Wachsthum fördernder) Bereicherung des Geistes auch die geistigen Kräfte möglichst allseitig zu wecken und zu entwickeln, weil die Sprache unmittelbar erscheinender, concreter Geist ist (indem der Geist eine concrete Existenz nur in der Sprache hat), und weil naturgemäß Geist die geeignetste Nahrung und Anregung des Geistes ist, so müßen die beiden classischen Sprachen diesem Doppelzweck um so mehr entsprechen, weil, je fremdartiger und eigenthümlicher, zugleich aber entwickelter, reicher, gebildeter ein fremdes Geistesleben uns entgegentritt, um so größer auch, die gleiche Empfänglichkeit vorausgesetzt, der geistige Gewinn sein muß, den wir durch Aneignung dieses geistigen Lebens uns erwerben. **)

Was einst in Hegels Aesthetik so trefflich über die Plastik der Griechen und Römer ausgeführt ward, daß hier Form und Idee sich adäquat seien, das können wir mit vollem Recht auch auf deren Sprachen anwenden. Kein größeres plastisches Kunstwerk hat der Geist der Griechen und Römer geschaffen, als ihre Sprachen. Nirgends kommt einer unmittelbarer und durchsichtiger zum Ausdruck, als in dem Organismus der Sprache.

*) Vgl. Hirzel Sammlung württ. Schulgesetze 1817, Einleitung S. XLVI ff. Campe die einheitliche Richtung der Gymnasien. Ztschr. f. d. Gymn. 1853. Suppl.-Band S. 10.

**) Eine ausführlichere Begründung der obigen und der folgenden Sätze ist in der Schrift: Die Bedeutung der classischen Studien für eine ideale Bildung, 1849, §. 5—14 gegeben. — Man vgl. neben der Masse einzelner Schriften über diese Fragen: Fr. Ed. Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre 2. Bd. 2. Aufl. 1842, S. 176. G. Thaulow die Gymnasial-Pädagogik im Grundrisse 1858, §. 256 ff. §. 409 ff. Speciell ist auf die trefflichen Worte Rauchensteins (die Zeitgemäßheit der alten Sprachen in unsern Gymnasien, Programm von Aarau 1850, S. 12) zu verweisen: „Wenn von einem Fache gesagt werden kann, es wecke und übe alle Geisteskräfte, Gedächtnis, Phantasie, Urtheil, Scharfsinn, Combinationsvermögen, es fördere die Gabe des Ausdrucks und die Geschicklichkeit der sprachlichen Darstellung, es führe ein in die schönsten und originellsten Stücke der Literatur, es erschließe dem Geist ein ganzes Reich großer Ideen, es lehre ihn Sitte und Glauben, es erfülle den jugendlichen Sinn, der sich diesen Gegenständen hingiebt, mit Bewunderung so vieles Großen und Schönen, veredle das Gemüth und stärke den Charakter; — wenn dieses von einem Fache gesagt werden muß, wenn es so von allen Seiten den Menschen zu ergreifen vermag, so muß es über allen Zweifel hinaus das Kernfach jugendlicher Bildung sein. Wenn es dann zugleich den Zugang zu den meisten Zweigen des Wissens und der Kunst erleichtert, so begreift sich, wie man in früheren Zeiten und in einigen Ländern, wie in England auch heute noch, dieses Fach fast zum einzigen in gelehrten Mittelschulen machte."

Sicherlich wird niemand, der von den alten Sprachen das Hebräische oder das Sanskrit, oder der die modernen, hinter deren idealem Reichthum die äußere, unadäquate Form völlig zurücksteht, nach ihrem formalen Organismus mit den classischen Sprachen zu vergleichen vermag, einen Augenblick anstehen, den Sprachen Griechenlands und Roms, insbesondere der ersteren, den relativ vollkommensten Organismus zuzusprechen, in welchem die verschiedenen logischen Verhältnisse, in die Begriff und Gedanke eingehen, ihren entsprechenden Ausdruck erhalten. Es erhellt, daß sie darum am geeignetsten sind, in den sprachlichen Formen die logischen zum Bewußtsein zu bringen. Dazu kommt, daß der ganze Organismus der classischen Sprachen vollkommen entwickelt und geschlossen uns vorliegt, und sie darum in ihrer festen und bestimmten Ausprägung beim Jugendunterricht dienlicher sind, als die modernen europäischen Sprachen, die in fortwährender Umwandlung begriffen erscheinen.

Gehen wir auf den Unterschied beider Sprachen ein, so macht auch hinsichtlich ihres formal bildenden Einflusses keine die andere entbehrlich. Sprachen wie Literaturen verhalten sich ergänzend, beide zusammen nach verschiedenen Seiten den Geist anregend und bildend. — Die lateinische Sprache, als der vollkommene Ausdruck des römischen Geistes, ist in ihrer formalen und syntaktischen Gliederung einfacher, und strenger an eine feste, äußerliche Ordnung gebunden. Diese äußerliche Gesetzmäßigkeit zeigt sich in der größeren Bedingtheit der Casus durch die Präposition, der Verbalform durch die Conjunction, in dem Einfluß des regierenden Satzes auf die Form des regierten, der consecutio temporum, in der durch den Conjunctiv ausgedrückten Immanenz des Relativsatzes in dem regierenden Satz, in der Stellung der Worte und der Sätze. Im schriftstellerischen Gebrauch ist sie, mit der griechischen verglichen, künstlicher, rednerischer, pathetischer ausgebildet, wähle sie nun die wohltönende Fülle Cicero's oder die knappe, männlich straffe Ausdrucksweise eines Tacitus. — Dagegen trägt die griechische Sprache den Charakter größerer Natürlichkeit und feinerer Geistigkeit und Freiheit. Wenn in Roms Sprache der regierende Hauptsatz beinahe durchaus maßgebend wird für die Structur der in Wahrheit untergeordneten Sätze, so nehmen im Griechischen, namentlich in der attischen Prosa die Sätze in freiester demokratischer Weise, ohne besondere Rücksicht auf den Hauptsatz die Form an, welche den Gedanken, wie er für sich hervortreten soll, am anschaulichsten darstellt. Daher kennt das Griechische keine consecutio tempp., keinen Modus für die Immanenz des regierten Satzes im regierenden, daher erklärt sich andrerseits die Negirung jedes einzelnen Satztheiles, wenn er auch schon durch die Negation des Hauptsatzes verneint ist. Aber die griechische Sprache gebietet über einen solchen Reichthum von Gedanken- und Satzformen, von feinen Unterschieden und Modificationen, daß sie dem Gewande gleicht, das zart und durchsichtig allen Formen und Biegungen eines edeln und schönen Gliederbaus sich anschmiegt. Bei ihrer Natürlichkeit verschmäht sie selbst nicht die öftere Wiederholung des gleichen Worts, wenn es anders das nächstliegende und das bezeichnendste ist. Im schriftstellerischen Gebrauch kann sie zwar eben sowohl dem strengeren Stil dienen, wie ihn Thukydides gebraucht, und, wie namentlich bei Isokrates, feste und gleichmäßige Gliederungen und Formen annehmen, aber ihr eigenster und schönster Schmuck, den sie nirgends ganz verläugnen kann, ist jene leichte und ungezwungene, selbst nachlässig scheinende Grazie, wie wir sie zumeist bei Plato finden.

Je lebendiger man sich diesen verschiedenen Charakter, welcher den beiden classischen Sprachen an und für sich und abgesehen von ihrer Literatur zukommt, zu veranschaulichen sucht, um so mehr wird man sich überzeugen, daß sie beide eine vortreffliche Schule des Geistes, insbesondere des Denkens darbieten, daß beide von verschiedener Seite den jugendlichen Geist erfassen und in Thätigkeit setzen, daß, wenn die lateinische Sprache in ihrer mehr äußerlich faßbaren Ordnung und Gesetzmäßigkeit vorzugsweise für den Anfangsunterricht sich eignet, das Verständnis der griechischen Sprache nach ihren reicheren und feineren Modificationen und ihrer höheren Geistigkeit ein verhältnismäßig gereifteres Alter voraussetzt und beschäftigt.

Betrachten wir ferner, auf den materialen Geſichtspunct übergehend, die Schätze der griechiſchen und römiſchen Literatur, ſo wird auch hier eine eingehende Kenntnis derſelben in ihrem Verhältnis zu unſrer gegenwärtigen Cultur und ihrem charakteriſtiſchen Unterſchied von der modernen Literatur, verbunden mit einer aufmerkſamen Beobachtung und Erwägung, wodurch eine geſunde, friſche und kräftige Entwickelung der männlichen Jugend am meiſten gefördert wird, die klare Ueberzeugung begründen, daß es Unrecht wäre, uns ſelbſt oder die Jugend von dem Zuſammenhang mit dem claſſiſchen Alterthum loszureißen.

Wir wollen hier nicht darauf eingehen, wie die Fachſtudien der Theologie, der Jurisprudenz, der Medicin auf die Kenntnis des griechiſchen und römiſchen Alterthums nicht werden verzichten können, noch werden verzichten wollen, wie ohne jene Grundlage und den Rückblick auf die geſchichtliche Entwicklung ihrer Wiſſenſchaft die gelehrte Kenntnis und der freiere Geſichtskreis mangeln müßte; nur den Einfluß, den die griechiſche und römiſche Literatur als Factor unſerer gegenwärtigen Cultur behauptet, wollen wir in Erwägung ziehen.

Wenn der Aufſchwung derjenigen Wiſſenſchaften, welche ihre reine Baſis in der Mathematik haben, mit einer gewiſſen Nothwendigkeit dahin führte, die Möglichkeit einer Bildungslaufbahn zu gewähren, welche ohne Rückſicht auf die geſchichtliche Entwicklung unſrer Cultur ihren Standpunct in der Wiſſenſchaft der Gegenwart nimmt, ſo wäre es doch nicht wohlgethan, wenn in keiner Claſſe der gebildeteren Geſellſchaft das Bewußtſein von dem Zuſammenhang unſerer Cultur mit einer früheren vertreten wäre. Es dürfte ein ſolches Brechen mit der Vergangenheit, das Vergeſſen, wie die Wurzeln unſrer Cultur in den Boden des Alterthums hinabreichen, für die ganze Stellung und Richtung der höheren Geſellſchaft von entſcheidendem, und wie man wohl ſagen muß, nachtheiligem Einfluß ſein. So wenig man der Beſchäftigung mit der reinen und angewandten Naturwiſſenſchaft an und für ſich eine materialiſtiſche Neigung zur Laſt legen darf, ſo wäre doch die Gefahr nicht zu verkennen, wenn in dem ganzen Bildungsgange des künftigen oder des gegenwärtigen Geſchlechts die exacten und Naturwiſſenſchaften etwa neben der Religion die einzigen Elemente würden. Sie haben in dem Menſchen das ſtolze Vermögen und Bewußtſein begründet, Herr der Erde zu ſein, aber das höhere und doch demüthige Bewußtſein der Gottähnlichkeit, die idealen, freimenſchlichen, unintereſſirten Intereſſen dürfen nicht einzig durch den religiöſen Unterricht vertreten ſein; es muß ihnen, wenn ſie nicht beengt und gefährdet werden ſollen, ein größerer Raum in der allgemeinen Bildung geſichert bleiben. Nicht zu verkennen iſt, welche Dienſte die claſſiſchen Studien einer idealen, freimenſchlichen Bildung leiſten. Wenn jene exacten Wiſſenſchaften die Geſetze der Naturnothwendigkeit und die der Natur zugekehrte Seite in uns zum Bewußtſein bringen, ſo eröffnen uns Sprache und Literatur den Blick in die reichen Tiefen des freien, eigentlich menſchlichen Weſens, es öffnet ſich das große Gebiet der Kunſt, die ihrer Natur nach ideal in der Religion ihre Wurzel und ihr Ziel hat.

Wir begegnen indeſſen hier einem doppelten Einwurf, einmal, daß es, um den Zuſammenhang mit der geſchichtlichen Entwicklung unſrer Cultur nicht zu verlieren, genügend ſei, die Schätze der alten Literatur, namentlich ſo weit es claſſiſche Kunſtwerke ſind, in Ueberſetzungen kennen zu lernen, ſodann daß die Beſchäftigung mit der *modernen* Literatur vollkommen und vielleicht ſogar beſſer als die antike, heidniſche jenem idealen Zweck entſpreche.

Daß Ueberſetzungen in gewiſſer Weiſe einen Erſatz für die Originale bieten können, iſt nicht zu leugnen; iſt doch der Einfluß unverkennbar, den auch auf die Entwickelung unſerer deutſchen Nationalliteratur Ueberſetzungen ausgeübt haben. Indeſſen ſie können eben nur in gewiſſer Weiſe, nur demjenigen Erſatz bieten, dem die Originale unzugänglich ſind. Wir wollen nicht erwähnen, daß auch in Deutſchland, dem Lande der allſeitigſten und vollendetſten Ueberſetzungskunſt meiſterhafte Ueberſetzungen etwas ſehr

seltenes sind; wir wollen nur erinnern, wie kein Kenner des Griechischen und Lateinischen in Uebersetzungen aus diesen Sprachen je einen wirklichen Ersatz für die Originale finden wird. Das ist unmöglich. Nur wer das Verhältnis von Sprache und Geist äußerlich faßt, und etwa meint, durch einen sorgfältigen Scheidungsproceß den Geist aus der Sprache lösen und in eine andere Form binden zu können, mag sich auch dem materialistischen Glauben hingeben, daß der Geist der Griechen und Römer eben so wohl in eine moderne Sprache eingekleidet werden könne. — Wollen wir demnach dem Geiste der beiden classischen Nationen eine unmittelbare, ungetrübte, frische und belebende Einwirkung auf die jugendlichen Gemüther sichern, so müßen wir ihnen die Originale, die Quellen selbst zugänglich machen.

Indessen hier eben tritt uns die Frage entgegen, ob dies überhaupt nothwendig sei, ob nicht die moderne Literatur einen hinreichenden, sogar angemessenern Ersatz darbiete. Wir dürfen es nicht ganz umgehen, die da und dort, selbst in dem Verlangen nach der Lectüre der Kirchenväter, auftauchende Besorgnis zu berücksichtigen, daß die Beschäftigung mit heidnischen Schriftstellern die Jugend dem Geist des Christenthums entfremden möchte*). Solchen schädlichen Einfluß könnte sie höchstens unter den Händen eines Lehrers erlangen, der, selber dem christlichen Glauben entfremdet, die Gelegenheit ergriffe, christliche Wahrheit gegenüber der griechischen und römischen Religion in ein falsches Licht zu stellen. Wo einem solchen Lehrer ein Wirkungskreis unter der Jugend geöffnet wäre, stünden ihm auch ohne die Lectüre der Classiker Gelegenheiten zu Gebote, seine Ansichten zu äußern. Mit welchem Erfolge, ist eine andere Frage. In der That kann nichts in höherem Maße dem Christenthum zur Folie dienen, als der Glaube der Griechen und Römer, der Umstand, daß die gebildetsten Völker des Alterthums über die Gottheit und das Verhältnis des Menschen zu ihr Vorstellungen hegten, die nach allgemeinem (nicht bloß specifisch christlichem) Bewußtsein so tief unter der christlichen Idee stehen, und daß die weisesten Männer unter jenen Völkern eine Gotteserkenntnis erst suchten, welche das Christenthum in vollendeterem Grade bereits besitzt. — Wir können aber der modernen Literatur für eine gesunde und tüchtige Entwickelung des jugendlichen Geistes nicht einmal den gleichen Werth zuerkennen, wie der altclassischen. Obwohl unsere Zeit Bibliotheken von Jugendschriften anlegt, obwohl diesen Schriften ihr Werth nach manchen Hinsichten nicht abgesprochen werden soll, so dürfen wir doch behaupten, daß es keine Jugendbibliothek giebt, die einerseits geeigneter wäre, auf verschiedenen Altersstufen den Geist zweckmäßig und ernst zu beschäftigen, zu vielseitiger Thätigkeit herauszufordern, mit einer Mannigfaltigkeit nützlicher und interessanter Kenntnisse zu fesseln und zu bereichern, andererseits durch ihren ganzen Charakter, ihre Einfachheit und Naivetät dem jugendlichen Geist faßbarer und angemessener, hinwiederum in ihrer ernsten Nüchternheit, ihrem Maßhalten in Gefühl und Phantasie fähiger wäre, die gesunde, frische, tüchtige Entwicklung des jugendlichen Geisteslebens zu fördern, als die Sammlung classischer Auctoren, welche gewöhnlich im Schulunterricht gebraucht wird. Was sich unter den Schriften des Alterthums sittlich Verführerisches findet, läßt sich leicht beseitigen, die Naivetät aber, mit welcher z. B. in Homer geschlechtliche Verhältnisse erwähnt werden, hat nichts verführerisches. — Wenn es dagegen in der Neigung der modernen Literatur liegt, sentimental zu sein, das Gefühl hervortreten zu lassen und zu steigern, die Phantasie anzuregen und mit einem Reichthum von Bildern zu erfüllen, wenn die überwiegende Beschäftigung mit solcher Literatur die naturgemäße Entfaltung von Gefühl und Phantasie in dem jugendlichen Gemüth beschleunigen und übertreiben und jene unnatürliche Treibhausbildung befördern muß, die taube Blüten und keine Früchte trägt, so können die ernsten classischen Studien ein heilsames Gegengewicht gegen moderne Verzärtelung und Gefühlsschwelgerei, sie können,

*) Die neueste Erörterung dieser Frage finden wir bei Lübker: Die Alterthumsstudien und das Gymnasium. Ztschr. f. d. Gymn.-wesen 1858, 1, S. 12ff.

indem sie Phantasie und Gefühl zügeln, eine gesunde Zucht des Geistes werden und Männer bilden, tüchtig für den Ernst des Lebens.

Vergessen wir endlich nicht, daß es eine classische Literatur ist, mit welcher unsere classischen Studien sich beschäftigen, classisch nach dem feststehenden Urtheil aller Urtheilsfähigen, eine Literatur, welche in den verschiedensten Gebieten der Redekunst Normen und Muster darbietet, die ihren belebenden und erhebenden, bildenden und leitenden Einfluß auf die Literaturen des modernen Europa geübt haben und üben werden. Den classischen Schöpfungen des antiken Geistes in seiner doppelten, griechischen und römischen Offenbarung bleibt ihr unvergänglicher Werth; sie verleihen einer großartigen, charaktervollen, wenn immerhin einseitigen Entfaltung des menschlichen Geistes, einer Cultur, die nie wieder kommen wird, unsterbliches Leben; sie sind in ihrer Eigenthümlichkeit durch keine Nachahmung zu erreichen, zu ersetzen. Mögen die verschiedenen Nationen sich ihrer volksthümlichen Heldengedichte erfreuen, es können diese niemals Homer entbehrlich machen; mag das moderne Drama uns Schöpfungen bieten, reich an Phantasie, an Geist, an Mannigfaltigkeit der Handlung und der Charaktere, sie werden uns das einfach große Drama der Attiker, den hohen, titanischen, tiefsinnigen Geist eines Aeschylos, die ebenmäßige Vollendung und Schönheit eines Sophokles nicht ersetzen; mag die philosophische Speculation weit über Platon hinausgehen, seinem Systeme im ganzen und einzelnen Mängel nachweisen; keiner der späteren Forscher wird in dieser Vereinigung der idealsten Begeisterung mit der feinsten Ironie, in dem Charakter der schönsten Humanität, in der Anmuth und dem Zauber der Rede dem großen Schüler des Sokrates gleich kommen. **Bäumlein.**

Clavierspiel. Da wir einem allgemeineren Artikel über Musikunterricht nicht vorgreifen wollen, beschränken wir uns hier auf dasjenige Instrument, das unstreitig das populärste, in den Familien am meisten einheimische ist, an dem darum auch die meisten Kinder, die Musik treiben sollen oder wollen, einen Theil ihrer Jugendzeit abzusitzen haben. Wir beschränken uns aber auch innerhalb des von diesem Instrument beherrschten Gebietes auf die Bedeutung, die dasselbe in der Familie, also für die Hausmusik hat, dies Wort übrigens in weiterem Sinne genommen, so nämlich, daß, was wir damit ausschließen wollen, nur die eigentliche, zur Profession gemachte Virtuosität ist. Wie man zu dieser ein Individuum bilde, darüber weiß die Pädagogik darum nichts zu sagen, weil die geflissentliche Ausbildung zum Virtuosen in der Regel etwas geradezu unpädagogisches ist, ein langsamer Mord an Leib und Seele, dessen Ziel — Gold und Ehre — meist wie gewonnen so zerronnen ist; was dagegen die musikalische Erziehung solcher Geister betrifft, die providentiell zu schöpferischer Kunstthätigkeit berufen sind, und für die in allweg auch die Pädagogik einen Platz in ihrem Lehrgebäude haben muß, wozu auch in der Lebensgeschichte unserer großen Meister ein interessantes Material vorliegt, so gehört auch dies in den allgemeineren Artikel über Musik.

I. W. H. Riehl hat in einer übrigens trefflichen Abhandlung über musikalische Erziehung (Deutsche Vierteljahrsschrift 1853, IV, S. 154 ff.) den Satz aufgestellt (S. 163), man müße den Musikunterricht nicht mit dem Clavier, sondern mit der Geige und dem Gesang beginnen. In Bezug auf den Gesang sind wir in so weit einverstanden, wenn man damit nur Liedchen und etwa eine Scala meint, welche nach dem Gehör gesungen werden; im übrigen geben wir auch bereitwillig zu, daß, wer Clavier gelernt hat, immer noch irgend ein anderes Instrument, das Mädchen wenigstens den Gesang daneben lernen soll; denn die „bloßen" Clavierspieler bleiben, wenn sie über die Mittelmäßigkeit nicht hinauskommen, in der Regel an der allerschlechtesten Sorte von Musik, an Walzern, Polka's und Potpourri's hängen; bringen sie es aber zu einiger Fertigkeit, so greifen sie stets nach dem Modernsten; ihr Horizont bleibt viel zu enge, als daß sie Verständnis für große, ernste Musikwerke hätten; sollen sie einen Chor accompagniren, so verstehen sie nicht, das Ganze geistig zu durchdringen, verstehen nicht einmal die Singstimmen zu überschauen; sollen sie ein Trio oder Quartett mitspielen,

ſo ſpielen ſie für ſich fort, ohne das Ganze mitzuerleben. Wir kennen auch den weiteren Grund gegen die übliche Bevorzugung des Claviers, daß der Ton deſſelben unter allen Inſtrumenten der unmuſikaliſchſte, ſo zu ſagen der tonloſeſte iſt; er liegt fertig ſchon im Inſtrument, während der Geiger mit dem Bogen, der Bläſer mit Athem und Zunge ſeinen Ton erſt erzeugt und ihm darum eine Seele einhauchen kann, wie ſie die Taſten in ihrer hölzernen Sprödigkeit nicht annehmen. Aber wenn wir eben deshalb außer dem Clavier von jedem, der einige muſikaliſche Bildung haben ſoll, noch ein Weiteres verlangt haben, ſo ſoll damit jenem dennoch der Ehrenplatz, den es einnimmt, nicht ſtreitig gemacht, ihm auch für den muſikaliſchen Unterricht ſeine Bedeutung nicht verringert werden. Dieſe beruht auf Folgendem. 1) Das Clavier iſt ein muſikaliſcher Mikrokosmos; denn ohne Ausnahme läßt ſich mittelſt ſeiner alle Muſik, die größten Chor- und Orcheſterwerke nicht ausgenommen, mit Melodie und Harmonie vollſtändig darſtellen. Umfaſſender zwar an Tonmenge und Tonfülle iſt die Orgel, aber zugleich ſelbſt in ihren kleinſten Formaten (als Hausorgel, ähnlich dem modernen Harmonion mit ſeinem zauberhaft ſchönen Tone) ſo ſchwerfällig, daß ſich darauf keine lebhaftere Violinpaſſage und ſo eine Menge der wichtigſten Inſtrumentaleffecte ſchlechterdings nicht wiedergeben läßt. Dieſe Effecte kann zwar das Clavier auch nur mehr oder weniger unvollkommen wiedergeben (darum wollte z. B. der zwölfjährige Mendelsſohn die Don Juan-Ouverture nicht vor Goethe ſpielen, die dieſer von ihm hatte hören wollen, ſpielte ihm aber dafür die Figaro-Ouverture mit der täuſchendſten Reproduction der Orcheſterwirkung); im ganzen aber giebt es dennoch nichts, was ſich nicht ſo darſtellen ließe, daß der Hörer den Sinn des Muſikſtückes oder Gedankens ſich vergegenwärtigen kann. So verdanken unſere größten Tonwerke, Opern, Oratorien, Symphonien, ihre allgemeine Verbreitung und Kenntnis den Clavierauszügen, durch welche nicht nur derjenige, der in keiner Reſidenz wohnt, ſie ſich ſelber vorführen, ſondern auch, wer ſie vollſtändig zu hören Gelegenheit hat, doch viel fleißiger ſie durchnehmen, ſie ſtudiren kann, auch wenn ſeine Kenntniſſe oder ſeine Geldmittel noch nicht zum Studium von Partituren ausreichen. So iſt dem Clavierſpieler, wie keinem andern Inſtrumentaliſten, das ganze, unermeßlich weite Gebiet der Tonkunſt eröffnet. 2) Das Clavier iſt für die allgemeine muſikaliſche Bildung ferner wichtig als Begleiter des Geſanges. Soll dieſem nur eine einfache harmoniſche Unterlage gegeben werden, ſo bietet das Clavier die Accorde viel richtiger und correcter, als die armſelige, undeutſche Guitarre, die, wie ein ſchlechter Tabak, höchſtens im Freien zu ertragen iſt; ſoll aber die Begleitung eine ſelbſtändigere, mehr oder weniger concertirende ſein, ſo iſt auch darin das Clavier jeder Aufgabe gewachſen. (Daſſelbe gilt, wenn ein Solo-Inſtrument begleitet werden ſoll.) Wo daher in einer Familie geſungen wird, da muß ein Clavier vorhanden ſein; ſonſt wird ſich der Geſang nie zu wirklicher Kunſtübung erheben, ſelbſt dem Geſange bei der Hausandacht kommt deshalb das Clavier zu Statten. 3) Das Clavier beſitzt auch ſein eigenes, ihm ſelbſtändig zugehöriges Gebiet; alle großen Meiſter, von Joh. Seb. Bach und Händel an bis zu dem ſchönen Nachſommer der claſſiſchen Zeit, den wir in Mendelsſohn noch erlebt, haben nächſt ihren Chor- und Orcheſterwerken das Größte und Bedeutendſte, auch das numeriſch Meiſte ihrer Schöpfungen dem Clavier gewidmet. Eine Mozart'ſche, eine Beethoven'ſche Sonate iſt eine ganze Welt von Muſik; wer ihrer mächtig iſt, braucht nicht erſt zu Hofe zu reiten oder Muſikfeſte zu beziehen, wenn er ſich muſikaliſch erbauen will, er hat jene ganze Tonwelt in der Gewalt ſeiner zehn Finger; während ich Beethovens pathétique (op. 13) oder die appassionata (op. 57) mir ſpiele, bin ich ein Jupiter tonans für mich und tauſche mit keinem Potentaten. 4) Endlich aber bietet das Clavier, trotz den Mängeln ſeiner Tonerzeugung, ſchon für den muſikaliſchen Elementarunterricht, wie für die höhere Kunſtbildung die größten methodiſchen Vortheile dar. Was nämlich einerſeits ein Mangel iſt, daß der Spieler den Ton nicht ſelbſt erzeugt, daß auch die Scala ſchon fertig vor ihm liegt, das iſt andererſeits ein großer Gewinn, weil dem Anfänger damit alle Tonverhältniſſe zur klarſten

Anſchauung auch mittelſt des Auges vorgeführt werden können; was z. B. ein halber und ganzer Ton, was irgend ein Intervall iſt, das ſieht er hier zugleich, indem er es hört; Tonleiter und Tonarten, der Unterſchied von Moll und Dur (ſelbſt, bei weiteren Fortſchritten, die Unterſchiede der alten Kirchentonarten) laſſen ſich durch kein Hülfsmittel ſo deutlich machen, wie durch die Taſtatur des Clavieres; daher es durchaus kein methodiſcher Misgriff, kein Zeitverluſt iſt, wenn einem Knaben, der ein anderes Inſtrument, namentlich Violine oder Violoncell lernen ſoll, zuerſt am Clavier die allgemeinſten Begriffe durch Anſchauung beigebracht werden. Ebenſo iſt es mit dem Unterricht in der Harmonielehre; wie dieſe geſchichtlich erſt an der Orgel entſtanden iſt, ſo kann ſie heute noch bloß mittelſt eines Taſteninſtruments erlernt werden; die Orgel iſt unter dieſen freilich hiezu das beſte, ja unerläßlich, aber die Orgel hat man nicht jederzeit bei der Hand.

Laſſen wir alſo dem Clavier ſeinen Werth für die muſikaliſche Erziehung, um ſo mehr, da der Klangreichthum, der den neueren Flügeln und Pianoforte's inwohnt, der ſingende Ton des Ganzen, die glockenhellen obern Octaven, die Orgelbäſſe was alles die neueren Meiſter ihren Inſtrumenten zu geben wiſſen, die oben zugeſtandenen Mängel immer weniger fühlbar machen. Es iſt aber weiter

II. Die Frage: was ſoll nun gelernt — oder beſtimmter, was ſoll durch den Clavierunterricht geleiſtet und erreicht werden? Wir müßen das Ziel kennen, ehe wir vom Wege dazu reden. Es iſt hier wohl kaum nöthig, erſt alle die Dummheiten aufzuzählen, die in dieſer Beziehung in den Köpfen vieler werthen Eltern daheim ſind, da man entweder das Auftreten des Töchterchens im Salon als Zweck und Ziel betrachtet und daher ſtets nach dem Neueſten greift, oder aber mit einem Tänzchen zufrieden iſt, oder überhaupt meint, wenn nur Clavier geſpielt werde, ſo ſei man gebildet, auf das Was und Wie komme nichts an. Die poſitive Antwort auf all' das muß der Art. über Muſik geben; hier glauben wir bloß denen noch einen Beſcheid ſchuldig zu ſein, die mit einer beſondern Miene und Betonung uns ſagen, ſie wollen bloß einige Choräle ſpielen lernen. Abgeſehen von einer dem zu Grunde liegenden falſchen Entgegenſetzung geiſtlicher und weltlicher Muſik (wie viele unſerer frömmſten Choralmelodien ſind ſehr weltlichen Urſprungs!) verräth ſich in ſolcher Meinung eine tiefe Ignoranz: als ob nämlich derjenige doch einen Choral gut ſpielen könnte, der ſonſt nichts kann, während doch erſt auf dem Wege allgemeinerer muſikaliſcher Bildung auch die Fähigkeit erlangt wird, dem Choral, und wäre Melodie und Harmonie auch ohne alle Schwierigkeit für die Finger, den rechten Geiſt einzuhauchen. Die Frömmigkeit reicht dafür weit nicht aus, es bedarf ſchlechterdings der Kunſt und des von ihr ausgehenden Geiſtes. Die rechte Antwort auf obige Frage iſt folgende: Die allgemeine Muſikbildung, ſofern ſie ſich von der des Virtuoſen, des Componiſten und Dirigenten, überhaupt des Muſikers von Profeſſion unterſcheidet, hat zunächſt nicht den Zweck, Leiſtungsfähigkeit, ſondern Genußfähigkeit zu erzeugen. Jeder Gebildete ſoll fähig ſein, das, was die Propheten im Reiche der Kunſt in Folge der ihnen vor andern zu Theil gewordenen muſikaliſchen Inſpiration verkündigt haben, aufzunehmen, zu verſtehen und als eine empfangene Kunſtoffenbarung ſeinem eigenen Bewußtſein zu aſſimiliren. Gott hat reiche Schätze des Herrlichſten durch jene Berufenen vor uns ausgebreitet; ſie werden, wie alle geiſtigen Güter, durch den Gebrauch nicht verringert noch abgenutzt, ſie wollen vielmehr ins Leben eintreten, um es zu veredeln, um ihm jene poetiſche Verklärung zu geben, worin der Chriſt bereits — zwar nicht die Bürgſchaft, aber doch ein Vorbild von einer künftigen, realen Verklärung erkennt. Allein Leiſtung und Genuß laſſen ſich auf dieſem Gebiet ebenſowenig trennen, als auf dem religiöſen, wo die evangeliſche Idee eines allgemeinen Prieſterthums etwas ganz analoges iſt. Erſtlich iſt der Ausübende und der Zuhörende in vielen Fällen eine und dieſelbe Perſon, nicht aus Noth nur, ſondern weil das Selbſtſpielen oder Selbſtſingen den Genuß erhöht; zweitens aber iſt der Weg zum vollen Verſtändnis eines Kunſtwerkes nur der, daß man die Kunſt ſelbſt übt; wie das

Auge durch eigene Uebung im Zeichnen, ſo wird das Ohr nur durch's Selbſtmuſiciren geſchärft, um ſtatt maſſenhafter und verworrener Eindrücke die wirkliche Kunſtanſchauung zu gewinnen. Und für dieſen Zweck nun iſt gerade das Clavier durch ſeine univerſelle Natur ſehr geeignet. Die Genußfähigkeit ſoll und kann aber nicht darin beſtehen, daß ich alles, was überhaupt ſich Muſik nennt, mit gleichem Genuß hinnehme; die Kehrſeite jener Fähigkeit iſt der gerechte kritiſche Zorn über alles Schlechte, Eitle, Unclaſſiſche, was ſich hervorthut; alſo z. B. für die ſogenannte Zukunftsmuſik — dieſes Gebräu aus jämmerlicher Gedankenarmut und wahnwitziger Velleität — genußfähig zu machen, das iſt ebenſowenig des Unterrichts Aufgabe, als der Erzieher ſeinen Zögling auf gaſtronomiſchem Weg etwa dahin zu bringen hat, daß derſelbe einen Keſſel voll ſpaniſchen Pfeffers oder eine Portion Spülwaſſer mit Behagen verzehren lerne. — Daher müßen wir an den Clavierunterricht unſere Forderung ſo ſtellen: Der Zögling ſoll durch eigene Kunſtübung befähigt werden, alle diejenige Muſik, die zum geiſtigen Schatze der gebildeten Menſchheit, ſpeciell der eigenen Nation gehört, alſo alles, was claſſiſchen Werth hat, genießen, mit wirklichem Verſtändnis in ſich aufnehmen zu können. Ebendeshalb muß der Clavierſchüler nach und nach durch eigene Uebung in alle jene Gebiete eingeführt werden, die wir oben unter 1, 2 und 3 namhaft gemacht haben. Zuerſt und zumeiſt aber muß es unter dieſen das sub 3 genannte ſein, nämlich die ſelbſtändige Claviermuſik; ehe man in ihr einigermaßen feſt und zu Hauſe iſt, thut es nicht gut, ſich mit Arrangements von Opern u. ſ. w. einzulaſſen; theils weil ſonſt die nöthige techniſche Fertigkeit nicht gründlich erlangt wird, theils weil ohne jene ſolide Grundlage auch die Arrangements ſchlecht gewählt und ſchlecht geſpielt werden. Alſo die claſſiſche Claviermuſik iſt vorerſt die Hauptſache; aber was aus ihrem reichen Vorrath iſt für den Zögling zu wählen? Denn zunächſt muß doch noch gewählt werden; erſt wenn er muſikaliſch-majorenn geworden iſt, wird er nicht bloß ſelber wählen, ſondern ſein Repertorium in der Richtung ſtets vervollſtändigen, daß ihm von den Werken der großen Meiſter für ſein Inſtrument immer wenigere unbekannt bleiben. Nur beiläufig wollen wir hier bemerken, was näher zu entwickeln erſt Sache des Artikels über Muſik iſt, daß hiebei jenes perſönliche Verhältnis der Pietät mitwirkt, in das der Schüler zum Componiſten treten ſoll und auf dem zum großen Theil die ſittliche Seite des Muſikunterrichts beruht. So muß auch dem Clavierſchüler gleich von vorn herein es wichtig gemacht werden, daß dieſes Stück von Mozart, jenes von Beethoven iſt; man muß ihm von dieſen Großmeiſtern erzählen, muß ihm früh ſchon ein Gefühl, ein Gemerk für Charakteriſtiſches an denſelben beibringen. — In Bezug auf die Reihenfolge iſt neuerlich von Verſchiedenen mit Recht bemerkt worden, wie ſchön der geſchichtliche Fortſchritt des Clavierſpiels in unſerer claſſiſchen Periode auch dem methodiſch-richtigen Fortſchritt des Unterrichts entſpreche. Wir müßen dieſen Satz für die praktiſche Anwendung nur etwas modificiren. Nach ihm wäre anzufangen mit Johann Sebaſtian Bach; der iſt ja außer anderem ſchon in ſofern der Vater der neuen Clavierſpielkunſt, als er es war, der den uns jetzt ſo natürlich erſcheinenden Fingerſatz — beruhend auf der Unterſchiebung und Ueberſchlagung des Daumens in der Scala — erſt erfunden und dadurch ein gleichmäßiges, perlendes Spiel möglich gemacht hat*). Aber ſchon ſeine zweiſtim-

*) In einem, noch in Bachs Jugendzeit fallenden Werke „Muſikaliſches Kleeblatt" von Daniel Speer, Cantor zu Göppingen, wird als gebräuchliche und rechtmäßige Art des Fingerſatzes folgende aufgeſtellt:

Taſte: c d e f g a h c
Finger: 3 4 3 4 3 4 3 4.

Abwärts wechſelt dann ebenſo erbaulich mit dem Mittelfinger der Zeigefinger:

Taſte: c h a g f e d c
Finger: 3 2 3 2 3 2 3 2.

Hiebei war alſo, wie der kleine Finger, ſo auch der Daumen völlig überflüſſig; letzterer ſogar hinderlich, daher eine andere Clavierſchule aus jener Zeit fragt: „Aber wo bleibet denn der

migen Sätze (Inventionen, Präludien für Anfänger ꝛc.) ſind, auch wo ſie keine techniſchen Schwierigkeiten darbieten, doch ſo ſpecifiſch bachiſch, es iſt ein ſolch ſtrenger, ernſter, myſtiſcher Geiſt darin, daß wir höchſtens bei ſehr hochbegabten Kindern es wagen dürften, damit (nach den nöthigen allgemeinen Vorübungen, wovon ſpäter) die Einführung in das Zeughaus der Muſik zu beginnen. Anders wäre es ſchon mit Bachs genialem Sohne, Philipp Emanuel; ſeine Sonaten und Rondo's ſind melodiöſer; aber ſowohl aus dem Grunde, weil bis jetzt ſeine Clavierſachen nicht ſehr leicht zu haben ſind (eine treffliche Auswahl von Fétis in Brüſſel — in der Pariſer bibliothèque classique du pianiste, 12e vol. — hat ein unbequemes Format und ſchlechten Druck), als auch, weil zu richtigem Vortrage dieſer phantaſievollen, feurigen Compoſitionen ſchon mehr freie Beherrſchung, eine ſchon entwickeltere eigene Phantaſie gehört, würden wir auch dieſen einſtweilen noch ruhen laſſen. Dagegen bilden Clementi's 6 Sonatinen, dazu etwa einiges von Bertini und Diabelli einen paſſenden Uebergang von den Elementarübungen zu wirklicher Muſik. Sofort aber würden wir die -i's und -ini's verabſchieden, — mit dem einzigen Vorbehalt, ſpäter zwiſchenein Clementi's Werke vollſtändiger durchzunehmen, — um jetzt in die große Trias, das eigentliche Heiligthum unſerer claſſiſchen Muſik einzutreten. Vater Haydn zuerſt; wie fügen ſich ſeine Sonaten, ſeine Variationen ſo freundlich unter zarte Kinderhände (auch daß er die Rechte und die Linke häufig in nächſter Nähe miteinander beſchäftigt, macht ihn zum rechten muſikaliſchen Kindervater); wie iſt ſeine Muſik ſelbſt ein wahres poetiſches Abbild des fröhlichen Kinderlebens, und wie verſteht er es dennoch, auch ſchon ſolche Aufgaben zu ſtellen, woran Hand und Geiſt ſich ſtärken! Von ihm ſchreiten wir zu Mozart; von deſſen einfachſten, vorwiegend zweiſtimmigen Sonaten bis zur Fantaisie et Sonate in C moll op. 11, und von den vierhändigen op. 3 in D und B bis zur großen in F op. 12 iſt eine prächtige Stufenleiter zu erſteigen. Zwiſchen die Sonaten fügt ſich am beſten von Zeit zu Zeit eine Partie ſeiner Variationen ein, die beſonders für die Fingerübung, für Eleganz im Paſſagenvortrag treffliche Dienſte leiſten. Iſt aber von Mozart der Schüler zu Beethoven vorgeſchritten, ſo daß er von deſſen Sonaten vorerſt etwa ein halbes Dutzend derjenigen, die bei verhältnismäßig weniger Schwierigkeit doch ſchon des Mannes Großartigkeit vollkommen zur Anſchauung bringen (wie As dur op. 26 und etliche andere) ſicher inne hat: dann iſt, ſo zu ſagen, die Hauptſtadt des gelobten Landes der Muſik erobert; der junge Muſiker hat einen feſten Hort gewonnen, von wo aus ihm das ganze Reich offen ſteht. Er bedarf jetzt nur noch der immer größern Vervollſtändigung und Arrondirung ſeines Beſitzes, und deshalb iſt es jetzt eigentlich erſt Zeit, den hiſtoriſchen Weg mit ihm ſtrenger einzuſchlagen, ſo freilich, daß mit Sebaſtian Bach (ſeinen Inventionen, leichteren Suiten, Duetten) angefangen und — am Ende wieder zu Sebaſtian Bach (wohltemperirtes Clavier!) zurückgekehrt wird, da, nachdem man in allen inzwiſchen aufgetretenen Formen, auch die elegante Salonsmuſik nicht ausgeſchloſſen, an den beſten Repräſentanten Uebungen gemacht, man zu dem ſchließlichen Reſultate, dem Credo eines rechtſchaffenen Clavierſpielers gelangt, daß zum täglichen muſikaliſchen Abendſegen entweder Beethoven oder Mozart oder Bach oder alle drei zuſammen unentbehrlich ſind. Ein Repertorium für inſtructive Claviermuſik hier beizufügen, müßen wir uns des Raumes wegen verſagen.

Da aber die zweite Bedeutung des Claviers, wie wir ſahen, darin liegt, daß es auch die großen Tonwerke vergegenwärtigt, ſo darf auch dieſe Seite vom Unterricht nicht verſäumt werden. Zunächſt werden es Orcheſterſachen ſein, die der Schüler im Arrangement für's Clavier kennen lernt, wobei wieder der Stufengang der Symphonie von Haydn bis Beethoven einzuhalten iſt; von Mozart und Beethoven wären neben

Daumen?" Antwort: „In die Luft mag man ihn nicht recken, alſo leget man ihn an die Leiſte." S. Hitzenfeldt: „Joh. Seb. Bach" S. 34 und 178 f. Brendel, Geſchichte der Muſik, I. S. 191 f.

den Symphonien auch die Ouverturen vorzunehmen; wie überhaupt die Ouverturen der deutſchen und einiger wenigen franzöſiſchen Meiſter (die italieniſchen ſind faſt ohne Ausnahme ſchlecht) eine auch für's Clavier ſehr dankbare Muſikgattung ſind. Wir müßen aber in dieſer Beziehung verſchiedene Bedingungen anfügen, ohne deren Erfüllung gerade dieſer Zweig des Clavierſpiels ſogar nachtheilig wirkt. Erſtlich, daß das Arrangement gut iſt, was man von den meiſten Bearbeitungen eben nicht ſagen kann. Dieſe Arrangirer verſtehen oft keine Partitur zu leſen, wiſſen keinen Inſtrumentaleffect, keine hervortretende Stimme zu unterſcheiden und wiederzugeben, und laden entweder die ganze Partitur simpliciter auf den Clavierſpieler ab, der ſo eine verworrene Maſſe bekommt, oder begnügen ſie ſich — oft mit dem Aushängeſchild, „in leichterem Satze" — mit der allerdürftigſten Darſtellung, in welcher eine Don-Juan-, eine Egmont-Ouverture zu ſpielen, ein muſikaliſches crimen laesae majestatis iſt; wiſſen oft nicht einmal, daß die Baßſtimme der Partitur, die für Contrabaß und Cello zugleich beſtimmt iſt, immer zugleich auch um eine Octave tiefer klingt, was denn auch das Clavier durch Mitanſchlag der tiefern Octave wiedergeben muß. Um freilich Orcheſterwerke auf dem Clavier darzuſtellen, iſt es unumgänglich nöthig, daß man hie und da ein gutes Orcheſter hört; einem Schüler, dem dieſes Bildungsmittel fremd geblieben, wird man den Mangel deutlich abfühlen, auch wenn er ſonſt begabt und fleißig iſt. Noch weiter wird freilich kommen, wer außerdem in den Stand geſetzt wird, eine Partitur zu ſtudiren. — Was aber vollſtändige Clavieauszüge von Opern und Oratorien betrifft, ſo muß der Clavierſpieler, auch ohne ſelbſt Sänger zu ſein, durchaus lernen, die ſämmtlichen Singſtimmen — ſelbſt wenn ſie nicht alle durch's Clavier darzuſtellen wären — wenigſtens mit zu hören, ſomit ſie während des Spiels immee alle zugleich zu überſchauen. Das iſt theils durch fleißiges Begleiten von Geſängen, theils durch wirkliches Studium des ganzen Baues jedes ſolchen Tonſtücks zu erreichen. Dies hat mehr Werth, als jene Clavierauszüge ohne Text, da irgend ein Schmierer alle Singſtimmen in die Clavierſtimme hineinlegt und brevi manu wegläßt, was man nicht bequem greifen kann. — Endlich gehört aber unter diejenige großartigere Muſik, die das Clavier in ſeinem kleineren Format wiederzugeben berufen iſt, auch die Orgelmuſik. Einem tüchtigen Clavierſpieler dürfen auch die Orgelfugen unſrer großen Meiſter nicht unbekannt bleiben; und da der Bau derſelben, namentlich die Pedalſtimme, es einem Clavierſpieler unmöglich oder doch ſehr ſchwer macht, das Ganze zu repeoduciren, ſo iſt man neuerlich (ſ. die Arrangements von Gleichauf, Kegel u. A.) hiefür auf das ganz praktiſche Mittel verfallen, z. B. die Bach'ſchen Orgelfugen für's Clavier zu vier Händen zu ſetzen. Beſucht es der Schüler ſelbſt, ſich durch ſolch eine Umarbeitung zu üben und zu bereichern, deſto beſſer.

Was endlich die Aufgabe des Claviers als Begleitungsinſtrument betrifft, ſo will auch dieſer Theil der Kunſt beſonders gelernt ſein. Die Singſtimme ebenſo ſehr zu tragen und zu halten, als ſich ihr beſcheiden unterzuordnen, namentlich aber einen Chor zugleich zu beherrſchen und doch ihn frei ſich bewegen zu laſſen; jeder Nuance nachzugeben und doch wo es nöthig iſt, den oder die Sänger mit ſich fortzureißen, auch am rechten Orte die Selbſtändigkeit der begleitenden Stimme (wie z. B. in Mozarts, in Webers Opernarien) geltend zu machen und doch den Geſang nirgends zuzudecken, bei etwa unſichern Stellen dem Sänger den gefährdeten Ton durch geeigneten Anſchlag ſo zu ſuggeriren, daß die Hörer von der Gefahr nichts merken: das alles ſind Tugenden, die man haben und, um ſie zu haben, ſich erweeben muß. Ein ganz anderes Stück Arbeit war freilich das Accompaguement dazumal, als man dem Clavierſpieler von einer Arie, einem Concert ꝛc. immer bloß den bezifferten Baß vorlegte, und er nun harmoniſtiſche Kenntnis genug haben mußte, um die vollſtändigen Accorde und zwar in natürlicher, fließender Verbindung ſelbſt beizufügen. So haben nicht nur die älteren Oratorien, ſondern auch die alten Opern ſogenannte secco-Recitative, die nicht vom Orcheſter, ſondern nur von den Bäſſen und einem Generalbaßſpieler am Flügel oder von

letztrem allein begleitet wurden, welche Function jetzt auf die Violoncellisten übergegangen ist. Daher enthalten die bessern Clavierschulen der ältern Zeit immer auch eine Generalbaßlehre, und es muß gewünscht werden, daß diese ernste Kunst wenigstens mit solchen Schülern getrieben werde, denen es überhaupt mit dem musikalischen Lernen ein Ernst ist. — Anders ist die Stellung des Clavierspielers in dem Falle, wenn sein Instrument nicht solo, aber auch nicht als bloß begleitend, sondern als Hauptmitglied eines Ensembles von Instrumenten, also bald dominirend, bald accompagnirend, bald selbständig wie die andern mitwirkend auftritt. Wo man die Leute dazu hat, muß man diese Uebung nicht versäumen; in den Sonaten Mozarts und Beethovens für Clavier und Violine, sowie in den wunderbaren, aber bei jeder Execution wieder mehr fesselnden Sonaten Sebastian Bachs für diese beiden Instrumente; ferner in den Trio's von Haydn und Mozart, noch mehr in den überschwänglich schönen von Beethoven, sofort von Hummel, von Mendelssohn, von Festa, dann in Quartetten, Quintetten, Septetten von diesen und andern Meistern besitzen wir einen kostbaren Schatz von Hausmusik, der noch dadurch vermehrt wird, daß auch größere Orchesterwerke, wie die Beethoven'schen Symphonien, sich gehörig arrangirt von solch einem Zusammenspiel ungemein wirksam darstellen lassen.

III. Es ist jedoch Zeit, daß wir noch die Grundzüge der Methodik des Clavierunterrichts selbst in Kürze beifügen, wobei wir aus der Masse von Clavierschulen und Uebungsstück-Sammlungen nur folgende nennen: Phil. Em. Bach's Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen (unsre Ausgabe ist die dritte, 1787). Ein treffliches Werk, das wir, wenn es auch begreiflich allerlei moderne Künste noch nicht umfaßt, dennoch lieber im Original gebrauchen, als in der Modernisirung, die man sich neuerlich damit erlaubt hat. — Clementi, Gradus ad Parnassum; Clementi und Dussek, kleine theoretisch-praktische Clavierschule. — Pleyel, große Clavierschule. — Hummel's ausführliche, theoretisch-praktische Anweisung zum Pfte Spiel. — Kalkbrenner, Clavierschule. — Cramer, praktische Clavierschule (vielfach abgedruckt). Adam, Pianoforteschule des Pariser Conservatorium. — Müller, große Pianoforteschule, 8. Auflage, bearbeitet von C. Czerny. — Czerny, vollständige theoret.-praktische Pianofortesschule, op. 500. — Czerny, kleine theoret.-prakt. Pfte.-Schule, op. 584. — Bertini, vollständige Pianofortesschule. — Köhler, systematische Lehrmethode für Clavierspiel und Musik. — Wohlfahrt, Kinderclavierschule (10. Auflage 1858). — Das neueste, insbesondere durch den classischen Geist, den es athmet und pflanzt, ausgezeichnete Werk ist die bei Cotta 1858 erschienene „Große theoretisch-praktische Clavierschule" von Lebert und Stark, deren Vorrede für den Lehrer ebenso instructiv wie das Werk gründlich und umfassend ist. Was speciell sogenannte Etudenwerke betrifft, so begnügen wir uns, die von Clementi, Cramer, von Aloys Schmitt, von Czerny (namentlich auch die für die linke Hand op. 359 und 718) von Moscheles, von Kalkbrenner zu nennen.

1. Das Alter, in welchem der Clavierunterricht füglich anzufangen ist, setzen wir (mit Lebert und Stark) im Durchschnitt aufs 8.—9. Lebensjahr fest. Höher begabte Kinder beginnen freilich weit früher und die soll man auch so lange nicht hinhalten, sondern dem Trieb entgegenkommen, sobald er entschieden da ist; oft aber glaubt man darin, daß ein Kind zu klimpern versucht, auch vielleicht schon Terzen oder Octaven zusammenfindet, bereits die Zeichen des Talents zu erkennen, während hernach, sobald es Noten zu lernen gilt, von Lust und Begabung wenig mehr zu spüren ist. Später aber, als um das oben angegebene Alter, erst anzufangen, bringt den Nachtheil mit sich, daß die Finger leicht schon zu steif sind, auch dem Schüler, der in andern Fächern immer stärker beschäftigt wird, dann die Mühe des ersten Anfangs schwerer fällt. Friedrich Wieck (Clavier und Gesang, Leipzig, 1853, S. 17) sagt überdies: „Das rein Mechanische soll zum größten Theil abgemacht werden im Murmelthierzustande des Menschen, nicht aber in den Jahren des Bewußtseins, wo man von Poesie und Begeisterung im Spiel schon zu sprechen weiß und sprechen muß."

2. Die Elementarkenntniſſe — Unterſchiede und Namen der Töne, Notirungsweiſe, Tonarten, Taktarten, Fingerſatz, ſpäter der Unterſchied der Tempi, die dynamiſchen Gegenſätze und Uebergänge — dieſe Dinge ſind im Grund immer dieſelben, und es kommt dabei nicht etwa auf Erfindung eines neuen Lehrganges, deſto mehr auf die Lehrgabe des Lehrers an, dieſe Gegenſtände dem Kinde vollkommen klar zu machen und ſie durch die erforderlichen Wiederholungen ihm unverlierbar einzuprägen. Seine Haupttugend wird ſein, weder das Kind ungeduldig zu machen durch unaufhörliche Exercitien, noch ſelbſt die Geduld zu verlieren, und entweder unwirſch zu werden (— das beim Muſikunterricht nicht zu werden, iſt eine der größten Aufgaben für einen Menſchen), oder aber an der nöthigen Solidität der Grundlegung es fehlen zu laſſen. Wenn der Schüler ſchon lange alle möglichen Stückchen ſpielt, während er bei jedem ihm neu vorgelegten Stücke noch ſeine Unſicherheit in der Kenntnis der Noten und der Tonart verräth, ſo wird nie etwas rechtes aus ihm. Wohl müßen die Exercitien durch wirkliche, melodiöſe Clavierſtücke unterbrochen und gleichſam belohnt werden, aber dieſe müßen immer ſo gewählt ſein, daß ſie zum Exercitium genau paſſen, d. h. die dort geübten Kräfte und gelernten Fertigkeiten zur Anwendung bringen laſſen. So muß aber beides nebeneinander hergehen, ſo lange der Schüler noch Schüler iſt; insbeſondere das Scalaſpielen darf eigentlich niemals ausgeſetzt werden, ſowie auch bei Gelegenheit ſchwierigerer Paſſagen auf die entſprechenden Uebungen zurückgegriffen, nach den in ihnen liegenden Grundregeln auch für neue, ſchwierigere oder räthſelhaftere Tonfolgen der richtige Fingerſatz ſorgfältig aufgeſucht und feſtgeſtellt, und in jeder Beziehung der Schüler gewöhnt werden muß, jede Stelle, die ihm Schwierigkeit macht, mit zäher Beharrlichkeit ſo lange zu wiederholen, bis er Meiſter über dieſelbe wird. Wie ſehr auch hierin das ſittliche Moment der Bildung in das äſthetiſche hereinſpielt, ſei nur erinnert.

3. Wichtig iſt von Anfang ſchon die Haltung der Hand; ſie ſoll, wie die Clavierlehrer ſagen, locker, d. h. vom Arm unabhängig und ruhig ſein; die zweckmäßigſte Haltung iſt zugleich auch die graziöſeſte; es muß ein Genuß ſein, dem Spieler auch nur zuzuſehen. Man hat dazu mechaniſche Hülfsmittel erfunden, die bei vergeßlichen, ſchlaffen Zöglingen am Platze ſein mögen, jedoch ſchwerlich verhindern können, daß, ſobald die Hand freigegeben wird, die vis inertiae ſie niederzieht (vgl. Wieck, a. a. O., S. 79, 9). Der Anſchlag muß ebenſo von Anfang an ſorgfältig gebildet werden, ſo daß nicht nur nichts verwiſcht, jeder Ton rund und deutlich wird, ſondern daß ſich der Finger auch früh diejenige Mannigfaltigkeit aneignet, durch welche allein ein ausdrucksvolles Spiel zu Stande kommt. Dieſes ſelbſt kann nur durch's Hören, nicht bloß von Clavier-, ſondern auch anderer Vocal- und Inſtrumentalmuſik, gelernt werden; von ſelbſt kommt es nie, aber man muß auch ausdrücklich den Schüler darauf aufmerkſam machen, ihn eine Stelle ſo und anders, mit und ohne den rechten Ausdruck hören und beides genau unterſcheiden laſſen. In dieſer Beziehung iſt großer Werth auf alle verzierenden Figuren (Doppelſchlag, Triller ꝛc.) zu legen, wie z. B. Emanuel Bach dieſen Gegenſtand ſehr einläßlich behandelt hat. — Gleichmäßige Uebung auch der linken Hand muß von Anfang Regel ſein, zugleich aber auch darauf geachtet werden, daß die linke Hand den eigenthümlichen Anſchlag, den ein kräftiger Baß verlangt, ſich erringe. Den feineren Sinn hiefür weckt auch wieder am beſten das Hören eines guten Orcheſters; wer einmal auf die Kraft aufmerkſam geworden iſt, mit der die mächtigen Contrabäſſe z. B. in einem Händel'ſchen Oratorium den erſten Ton eines Stückes anſchlagen oder das Thema einer Fuge aufgreifen, der wird auch ſeinem Clavierbaß mehr Gewicht und Rundung zu geben wiſſen. — Zu alle dem kommt viel auf die Beſchaffenheit des Inſtruments an; ein zu ſchwerer Anſchlag iſt für den Anfänger ſo ſchädlich als ein zu leichter, daher derſelbe lieber gleich an ein tüchtiges Pianoforte geſetzt werden ſollte. Ebenſo, — was ſich eigentlich von ſelbſt verſtehen ſollte, aber für viele ſich nicht verſteht, ſoll das Inſtrument immer rein geſtimmt ſein, um nicht das Ohr an Falſches zu gewöh-

nen. Man thut am beſten, regelmäßig (mindeſtens alle Monate) den Clavierſtimmer kommen zu laſſen, damit auch kleinere Weichungen früh beſeitigt werden.

4. Wir ſind mit der Lebert- und Stark'ſchen Schule auch darin einverſtanden, daß das vierhändige Spiel überaus förderlich iſt, aber daß nicht Kinder zuſammenſpielen, ſondern daß ſich neben den Zögling der Meiſter ſetzen ſoll. Zwei Kinder am Clavier ſehen allerliebſt aus, aber es muß gut gehen, wenn ſie einander nicht zum Falle werden ſollen; am Meiſter muß das Kind ebenſo ſich halten, als von ihm fortgenommen werden; ſein feſter Baß beherrſcht es und lehrt es Takt haiten. Ebenſo viel werth iſt das Zuſammenſpiel in Duo's, Trio's, Quartetten. Anfangs iſt der Schüler verblüfft von der ihn mächtig umwogenden Fluth der Töne, aber er wird bald lernen oben ſchwimmen; wird jenen muſikaliſchen Gemeingeiſt gewinnen, von dem ein wohleingeübtes Trio oder Quartett, da die muſikaliſchen Pulſe aller gleich gehen, ein ſo ſchönes Bild gewährt.

5. Von Sebaſtian Bach iſt bekannt, daß er ſeinen Schülern jedes Stück, wenn ſie es einzuüben begannen, zuerſt ſelber und zwar ganz, von Anfang bis zu Ende vorſpielte, um ihnen vom Charakter und Gedankengang eine Totalanſchauung zu geben. Jeder Lehrer, auch wenn er nicht Sebaſtian Bach iſt, wird das praktiſch finden; nur ein öfteres Vorſpielen könnte auch die nachtheilige Wirkung haben, daß der Schüler dann zu ſehr nach dem Gedächtnis zu ſpielen verſucht iſt, ſtatt ſich erſt aus den Noten die Tonreihen zu conſtruiren.

6. Manche Lehrer wollen nichts auswendig ſpielen laſſen; ſo können die Schüler, wo ſie nicht ihren Notenpack bei ſich haben, auch nichts produciren. Das iſt immer das Zeichen eines mittelmäßigen Muſikers; das wirkliche und gebildete Talent wird meiſt, wenn es ein Stück fertig ſpielen gelernt hat, daſſelbe auch frei im Gedächtniſſe haben; es iſt viel werth, als Muſiker ſagen zu können: Omnia mea mecum porto. Dagegen iſt der häufigen Neigung begabter Schüler mit aller Strenge zu ſteuern, daß ſie, bevor ſie nur recht geleſen haben, ſchon auswendig ſpielen wollen. Das giebt leicht jene Halbmuſiker, die alles nachſpielen und doch nichts ſpielen können; die jede Opernmelodie im Gehör behalten, aber ſich dann einen ſchlechten Baß dazu machen und für jede ernſtere Uebung verdorben ſind.

7. Das Fortſchreiten muß immer ſo geſchehen, daß ein Stück fertig und ſicher geht, ehe an ein anderes gegangen wird. Eben deshalb aber darf die Wahl immer nur auf ſolche Stücke fallen, die der Schüler nach ſeinem jetzigen Standpunct bewältigen kann, die ihm zu thun geben, aber mit denen er durch Beharrlichkeit fertig wird. Iſt auch nur einzelnes zu ſchwer, ſo gewöhnt er ſich daran, Stücke zu produciren, die er theilweiſe mit Bewußtſein ſchlecht ſpielt; ſein künſtleriſches Gewiſſen hat einen Riß bekommen. Obiges ſoll aber nicht ausſchließen, daß zwei Stücke von verſchiedenem Charakter neben einander gelernt werden, z. B. eines, das mehr für Uebung in elegantem Vortrag angelegt iſt, und ein andres, daran gebundenes oder charaktervolles Spiel gelernt werden ſoll.

8. Es giebt Clavierſpieler, die ſchlechterdings nur Gedrucktes, nichts Geſchriebenes ſpielen wollen. Das iſt ſo verkehrt, daß wir ſogar ſagen: wer nicht ſelbſt ſich einige Muſik ſchreibt, der wird nie ſehr tief in ihre Geheimniſſe eindringen. Das Notenſchreiben iſt dem rechten Muſiker, ſoweit es ſeinen ſonſtigen Obliegenheiten nicht Eintrag thut, ein Genuß, denn er hört die Muſik, indem er ſie ſchreibt, und gewinnt einen Blick in die Structur eines Stücks, indem ſich daſſelbe vor ihm auf dem Papier aufbaut.

9. Das Pedal bleibt anfangs ganz ungebraucht; erſt bei einiger Fertigkeit in ausdrucksvollem Spiel iſt auch Anleitung zum Gebrauche deſſelben zu geben. Von Hummel wird erzählt, daß er das Pedal nie gebraucht habe; um es entbehren zu können, müßten unſre Claviere noch viel mehr Tonfülle haben; aber für manche namentlich Bach'ſche Sachen iſt allerdings der Gebrauch des Pedals ſchlechthin zu unterſagen.

10. Phantaſiren ſoll der Schüler nicht; es iſt wenigſtens zu ignoriren, außer wenn

die Begabung eine eminente iſt: dann aber ſoll er die Compoſition lernen, um ſeine Ideen nicht im Momente verdampfen zu laſſen, ſondern ſie in Regel und Form zu faſſen. Hierüber, d. h. über das künſtleriſche Schaffen, ſoweit daſſelbe noch die Erziehung angeht, ſiehe d. Art. Muſik.

11. Eigene Uebungen zum Behufe des Vomblatteſpielens ſpeciell vorzunehmen, iſt überflüſſig; hat der Schüler den Grad der Fertigkeit erlangt, daß ſeine Kräfte bereits über Muſikſtücke von mäßiger Schwierigkeit hinausreichen, dann wird er ohne beſondern Befehl alle Sachen dieſer Art vom Blatte ſpielen: die beſte Uebung hierin iſt das Zuſammenſpiel entweder zu 4 Händen oder mit andern Inſtrumenten. Fehlt es aber noch an der Fertigkeit, ſo ſind eigne prima-vista-Uebungen eher eine Verführung zu unſolidem Spiel und eitler Meinung. Es giebt zu jener Kunſt keinen andern Weg als den der allgemeinen muſikaliſchen Bildung, die nicht bloß die Finger fertig gebrauchen, auch nicht bloß die Notenſyſteme blitzſchnell überſchauen, ſondern durch eine Art Divination den Gang der Gedanken des Componiſten einigermaßen voraus ahnen lehrt. **Palmer.**

Collaborator, ſ. Lehrer, Arten von Lehrer.

Collaturrecht, ſ. Beſetzungsrecht.

Collèges, ſ. franzöſiſches, belgiſches Unterrichtsweſen.

Collegialität, ſ Lehrercollegium.

Comenius (Johann Amos) wurde am 28. März 1592 zu Comnia (ſo gewöhnlich, z. B. bei v. Raumer; bei Cranz, Zipſer u. a.: Komna, die böhmiſche Form iſt Komnè), in der Nähe von Ungariſch-Brod im ſüdöſtlichen Mähren (35° 30′ L. 49° B.) geboren. Von ſeinem Geburtsorte erhielt er den Namen Komensky, lat. Comenius, und es wurde durch dieſen Beinamen ſein eigentlicher Name ſo völlig verdrängt, daß ſelbſt ſein Enkel D. E. Jablonsky (ebenfalls nach ſeinem Geburtsorte Jablonne in Böhmen ſo benannt, ſein eigentlicher Name war Figulus) ihn nicht mehr angeben konnte, obwohl er ihn in ſeiner Kindheit noch gehört hatte. C.'s Vater war ein Müller und gehörte zu den böhmiſchen Brüdern, welche in jener Gegend von Mähren ihren Hauptſitz hatten. In Folge des frühen Todes ſeiner Eltern wurde C.'s Erziehung vernachläſſigt, und erſt im 16. Lebensjahre kam er in eine lateiniſche Schule. Im Jahre 1612 bezog er, um zum Prieſterſtande ſich vorzubereiten, die 1584 gegründete, 1654 zu einer Univerſität erhobene Gelehrtenſchule zu Herborn in Naſſau, wo der um neue Methoden und encyklopädiſche Zuſammenfaſſung und Syſtematiſirung des geſammten menſchlichen Wiſſens vorzugsweiſe bemühte und zugleich chiliaſtiſchen Erwartungen ergebene Joh. Heinr. Alſtedt (geb. 1588, geſt. 1638 als Profeſſor zu Weiſſenburg in Siebenbürgen, vgl. über ihn Bayle u. d. W. u. Morhof, Polyhist. II, 7) auf C.'s Richtung offenbar einen bedeutenden und nachhaltigen Einfluß übte. Nach einem längeren, durch eine Reiſe nach den Niederlanden unterbrochenen Aufenthalt auf der Univerſität Heidelberg kehrte er 1614 in ſein Vaterland zurück. Da er das kanoniſche Alter noch nicht hatte, ſo übernahm er zunächſt die Leitung der Brüderſchule zu Preran (ſüdöſtlich von Olmütz); 1616 wurde er ordinirt und kam 1618 als Prediger nach Fulnek in Mähren (ſüdlich von Troppau), wo er zugleich die Direction der Schule übernahm. Bald brach die Zeit ſchwerer Prüfungen für ihn herein. Nach der unglücklichen Schlacht auf dem weißen Berge (8. Nov. 1620) wurde Fulnek 1621 von den Spaniern geplündert und C. faſt ſeiner ganzen Habe, namentlich ſeiner Bibliothek und ſeiner Manuſcripte, beraubt. Als im Jahre 1624 alle proteſtantiſchen Prediger aus den öſterreichiſchen Landen verwieſen wurden, verlor C. natürlich ſein Amt, doch gelang es ihm, ähnlich wie anderen Leidensgenoſſen, noch eine Zeit lang zuerſt auf den Beſitzungen des Herrn von Zerotin in Mähren, dann auf denen des Herrn Georg Sadovsky von Slaupna im böhmiſchen Rieſengebirge in Verborgenheit zu leben und zu wirken, beſchäftigt mit der Erziehung der Söhne ſeines Gönners und mit Schriftſtellerei, auch beſuchte er von da aus ſeine verlaßne Gemeine und unternahm 1626 zu ihren Gunſten eine Deputation nach Polen.

Aber 1627 mußte auch der evangeliſche Adel das Land verlaſſen, während man das Volk durch Gefängnis und Marter zwingen wollte, dem Kelch zu entſagen und dem Papſt ſich zu unterwerfen; an 30,000 Familien, darunter 500 edle Geſchlechter, wanderten aus Böhmen aus. Auch C. zog mit einem Theile ſeiner Gemeine durch Schleſien nach Polen, wohin, wie nach Ungarn und Preußen, bereits 1547 vor Ferdinands I. Verfolgungen die Brüder in ſo großer Zahl geflüchtet waren, daß in jenen Gegenden ungefähr 100 Brüdergemeinden beſtanden, welche auch äußerlich Gemeinſchaft und Verkehr zu erhalten ſich bemühten; ihren eigentlichen Mittelpunct bildete Liſſa in Polen: dorthin gelangte C. im Anfange des Jahres 1628. „Als er auf das Grenzgebirge kam, ſahe er ſich noch einmal nach Mähren und Böhmen um, fiel mit ſeinen Brüdern auf die Knie und betete zu Gott unter vielen Thränen, daß er doch mit ſeinem Wort nicht gar aus Mähren und Böhmen weichen, ſondern ſich noch einen Samen behalten wolle (Cranz, S. 81)."

Der Austritt des C. aus ſeinem engeren Vaterlande wurde für ihn bald zum Eintritt in eine mehr als europäiſche Berühmtheit. Er verdankte dieſe ſeinen pädagogiſchen Bemühungen, welche theils auf Erfindung einer beſſeren Methode des Schulunterrichtes, theils in höherem Stil auf Begründung wahrer Bildung der Menſchheit überhaupt durch eine neue Conſtruction der geſammten Wiſſenſchaftslehre gerichtet waren. Man muß ſich die damaligen Zeitverhältniſſe lebhaft vergegenwärtigen, um zu begreifen, wie mit ſolchen Mitteln ſolche Erfolge erreicht werden konnten, die ja um dieſelbe Zeit wenigſtens annähernd auch Wolfgang Ratich († 1635) erntete. Der damalige proteſtantiſche Eifer für Jugendbildung hatte nicht etwa, wie wohl behauptet worden iſt, darin ſeinen Grund, daß der den Händen der katholiſchen Geiſtlichen und Orden entnommene Unterricht ins Arge gerathen wäre; vielmehr lag es im Weſen des Katholicismus, daß er um einen allgemeinen Volksunterricht ſich nicht bekümmerte, der denn auch bereits bei Entſtehung des Proteſtantismus auf das gräulichſte vernachläſſigt war und dieſem erſt ſeine Herſtellung verdankte. Denn die evangeliſche Kirche forderte von ihren Gliedern, daß ſie zur Verantwortung über den Grund ihres Glaubens ſelbſt bereit ſeien, und von dieſer Forderung war das Dringen auf eine durchgreifende Volksbildung eine natürliche Folge. Doppelt groß mußte die Sorge für den Unterricht der Jugend in einer Gemeinſchaft, wie die der böhmiſchen Brüder werden, welche in ihrer Eigenthümlichkeit, zumal inmitten einer andersgläubigen oder gar feindſeligen Bevölkerung, nur durch conſequente Unterweiſung und Zucht der heranwachſenden Generation ſich erhalten konnte. Dieſes dem Proteſtantismus natürliche Intereſſe für eine geordnete allgemeine Volksbildung nahm nun etwa hundert Jahre nach dem Auftreten der Reformation einen neuen Aufſchwung, theils weil die wachſenden Zerſtörungen des furchtbaren Krieges bei Regierungen und Einzelnen die Sorge für Erhaltung und Wiederaufbau doppelt heraus forderten, theils weil man ſich allmählich über die Unzulänglichkeit der bisherigen Unterrichtsweiſe klar wurde: die lateiniſche Sprache war das einzige, meiſt in ſehr mechaniſcher Weiſe gehandhabte, eigentliche Unterrichtsmittel, einen Ciceronianus zu bilden der eigentliche Zweck der Erziehung; es war natürlich, daß namentlich in gebildeten Familien das Bedürfnis nach einer leichteren und vielſeitigeren Bildung ſich regte und daß man bereit war, Unternehmungen zu unterſtützen, welche auf Beſeitigung der Mißſtände zielten, zumal, wenn ſie von einer ſo empfehlenden Perſönlichkeit vertreten waren, wie das würdige Haupt jener Brüdergemeinde, welche dem ganzen evangeliſchen Europa als ein Bild altchriſtlicher Zucht und Sitte und opferbereiter Bekenntnißtreue vorleuchtete.

Schon als Rector zu Prerau hatte C. zur Einführung einer mildern Methode Latein zu lehren eine kleine Grammatik (Prag. 1616) geſchrieben, daran ſchloß ſich 1627 eine kurze Methodologie, welche er für den Unterricht der Kinder des Herrn Sadovsky verfaßte. In Liſſa gab er ſich ganz ſeinen pädagogiſchen Beſtrebungen hin. Er leitete das dortige Gymnaſium, trat mit mehreren Gelehrten über die von ihm beabſichtigte

Reform des Unterrichts in Correſpondenz und veröffentlichte bereits 1631 ſein erſtes epochemachendes Werk, die Janua linguarum reserata, welches in zwölf europäiſche und ſelbſt mehrere morgenländiſche Sprachen überſetzt wurde. Selbſt Bayle urtheilt von dieſem Werke: Quand Comenius n'auroit publié que ce livre-là, il se serait immortalisé. Die zahlreichen Verbindungen, welche ihm ſein ausgebreiteter Ruf, und den Einfluß, welchen ihm ſein Anſehen verſchaffte, benutzte C. zugleich, um ſeinen bedrängten Glaubensgenoſſen reiche Unterſtützungen zu verſchaffen, und es war der Zoll wohlverdienter Anerkennung und Dankbarkeit, daß er auf einer Synode zu Liſſa (1632) an die Stelle ſeines verſtorbenen Schwiegervaters Cyrillus zum Biſchof der zerſtreuten Brüder aus Böhmen und Mähren conſecrirt wurde; bei einer weiteren Synode (1636) wurde er in Bezug auf die geiſtlichen Amtsgeſchäfte möglichſt erleichtert, damit er um ſo ungeſtörter der Aufrechthaltung der Disciplin und der Förderung des Schulweſens ſeine Sorge und Kraft zuwenden könne. Im Jahre 1638 bereits ergieng von Schweden ein ehrenvoller Ruf an ihn, die Reform des dortigen Schulweſens zu übernehmen. Aber C. war von weiter ausſehenden Plänen bewegt. Schon im Anfange ſeines Aufenthaltes zu Liſſa hatte er ſein „tiefſinnigſtes pädagogiſches Werk" (Raumer, S. 55) entworfen, die Didactica magna s. Omnes omnia docendi artificium. Davon ſchickte er, nachdem er jenen Ruf abgelehnt, eine lateiniſche Ueberſetzung nach Schweden, und zugleich einen Auszug nach England, welcher daſelbſt unter dem Titel Pansophiae Prodromus (Lond. 1639) gedruckt wurde. In England war durch den Engländer Samuel Hartlib, einen begeiſterten Anhänger von C., der Boden für deſſen hochfliegende Ideen beſſer vorbereitet, als in Schweden, wo man mit praktiſchem Takt auf unmittelbar nützliche Schulreformen drang, und ſo folgte C. bereits im Herbſte 1641 dem Rufe, welchen auf Hartlib's Betreiben das engliſche Parlament an ihn ergehen ließ, um ſo lieber, da er dort am beſten Unterſtützungen für ſeine Gemeinde erwerben konnte. In der That erfüllte ſich auch dieſe letzte Hoffnung in höherem Grade, als die auf Verbreitung und Durchführung ſeiner Bildungsreformen, welchen die bürgerlichen Unruhen in England ungünſtig waren. Doch durfte ſich C. darüber tröſten, da er bereits vor ſeiner Abreiſe nach England den längſt geſuchten Mäcenas gefunden hatte; daß aber C., die Unterſtützung eines vermögenden, freigebigen und dabei ſeinen Ideen ſich völlig hingebenden Privatmannes für ſeine Reformpläne willkommener fand, als die von Regierungen, welche ihre Gunſt doch nicht ohne Vorbehalt zu gewähren geneigt ſind, das liegt in der Natur der Sache. An Ludwig von Geer, einem reichen niederländiſchen Kaufmann, der ſich damals gewöhnlich zu Norköping in Schweden aufhielt, fand C. einen begeiſterten Verehrer und einen ſtets freigebigen Unterſtützer, zu welchem auch ſein Verhältnis, obwohl weder die verheißene „Panſophie" bei C.'s mannigfaltigen Beſchäftigungen ſo raſch zu Stande kommen wollte, als Herr von Geer es erwartet, noch dem C. alle, zum Theil ſehr weit gehenden Forderungen für ſeine Mitarbeiter erfüllt werden konnten, auf lange Jahre hinaus ein im weſentlichen ungeſtörtes blieb. Im Sommer 1642 reiste C., nachdem er vorher noch eine Aufforderung nach Frankreich zu kommen erhalten hatte, zu ſeinem Beſchützer nach Schweden. Hier wurde er denn auch mit dem Reichskanzler Axel Oxenſtierna bekannt, welchen ſchon in Deutſchland ſein lebendiges Intereſſe für eine zweckmäßige Reform des Unterrichts zu Ratich geführt hatte, und welcher nun, den feſteren Grund, auf welchen C. baute, nicht verkennend, doch zugleich deſſen panſophiſchen Pläne zu ermäßigen ſuchte und mit Joh. Skyte, dem Kanzler der Univerſität Upſala, darauf drang, daß C. vor Allem die didaktiſchen Arbeiten in Angriff nehme, womit auch von Geer ſich einverſtanden erklärte. Zu dieſem Zweck nahm C. im October 1642 ſeinen Wohnſitz in der preußiſchen Stadt Elbing, nachdem er ſeine Familie von Liſſa dahin geholt, und trotzdem, daß er vielfältig nach anderen Richtungen hin in Anſpruch genommen wurde, theils durch zahlreiche Schüler, welche ſein Ruhm an das Gymnaſium zu Elbing gezogen hatte und für welche nun ſein Unterricht gewünſcht wurde, theils durch die religiöſen Angelegen-

heiten seiner Gemeinde, um deren willen er z. B. 1645 an dem Gespräch zu Thorn theilnahm, waren bereits 1646 seine Arbeiten soweit gefördert, daß er sie zu Ende dieses Jahres Herrn von Geer in Schweden vorlegen konnte. Nachdem eine eigens dazu niedergesetzte Commission sie gebilligt hatte, kehrte C. im December desselben Jahres noch nach Elbing zurück, brachte das folgende Jahr mit der Durchsicht seiner Arbeiten zu und veröffentlichte im Jahre 1648 zu Lissa die Novissima linguarum methodus, welche nicht bloß seine didaktischen Grundsätze darlegt, sondern auch die zur Verwirklichung dieser Grundsätze von ihm verfaßten oder noch zu verfassenden Lehrbücher, das Vestibulum, die Janua und das Atrium, charakterisirt. Hiermit waren seine Ansichten über die Reform der Unterrichtsmethode im wesentlichen zum Abschluß gekommen: was er später in dieser Beziehung noch veröffentlichte, war nur Ausführung der damals bereits ausgesprochenen Grundsätze oder Verbesserung seiner früher herausgegebenen Lehrbücher. Es wäre nun an der Zeit gewesen, durch Darstellung der „Pansophie" seiner, wie er meinte, höheren und eigentlichen Lebensaufgabe zu genügen, auch säumte C. nicht, sich ihr zu unterziehen; aber theils fehlte es ihm selbst zu sehr an dem nöthigen wissenschaftlichen Material, theils kam die Mitwelt diesen Bestrebungen, deren unmittelbarer Nutzen weniger auf der Hand lag, mit nur geringem Interesse entgegen, theils ließ ihn die vermehrte Sorge für seine Gemeinde die dazu nöthige Muße nicht mehr finden, und er bat nur einzelne darauf bezügliche Aufsätze allgemeineren Inhaltes geliefert.

Auch in seinem äußeren Leben nämlich war mit dem Jahre 1648 eine Epoche eingetreten. Schon beim Erscheinen seiner Methodus novissima fanden wir ihn wieder in Lissa. Hier war nämlich im genannten Jahre der erste Bischof der Brüdergemeinden gestorben und C. war an seiner Stelle zum „ältesten Bischof oder Praeses in Synodo" ernannt worden, was er denn auch bis zu seinem Tode blieb. Je näher seine Beziehungen zu dem mächtigen schwedischen Reichskanzler waren, desto niederschlagender mußte es für ihn sein, seiner Hoffnung, „daß unser Königreich (Böhmen) dem Evangelium wiedergegeben werde," wie er sich in einem Briefe an Oxenstierna sehr charakteristisch ausdrückt, sich durch den westphälischen Frieden völlig beraubt zu sehen. Auf C.'s Empfehlung wurde damals das ganze protestantische Europa mit gebildeten jungen Männern aus der Brüdergemeinde versehen, die keine Aussicht mehr hatten, in ihre Heimath zurückzukehren, und nun, namentlich als Lehrer, im Ausland eine Unterkunft suchten und auch leicht fanden, da ihnen der Ruf einer tüchtigen pädagogischen Bildung vorausgieng. Er selbst folgte im Frühjahre 1650 dem Rufe des Fürsten Rakoczi nach Saros-Patak in Ungarn (am Bodrog, nordöstl. von Tokai; 39° L. 48° B.) um bei der Verbesserung des Schulwesens mit seinem Rathe behülflich zu sein, und hielt sich, nachdem er die Zustimmung seiner Senioren persönlich eingeholt hatte, vom Herbst desselben Jahres fast vier Jahre lang daselbst auf. Die bedeutendsten Producte seiner dortigen schriftstellerischen Thätigkeit sind das dort erst ausgearbeitete Atrium und namentlich der so berühmt gewordene Orbis pictus, welcher im Jahre 1657 zu Nürnberg in erster, 1659 bereits in zweiter Auflage erschien. Im Juni 1654 kehrte C. nach Lissa zurück und blieb daselbst, bis 1656 die Polen das kurz vorher von den Schweden eroberte Lissa zerstörten und er sich zum zweitenmal all seiner Habe beraubt sah; möglich, daß er durch unvorsichtige Aeußerung seiner an sich verzeihlichen Freude über das anfängliche Glück der schwedischen Waffen unter Karl Gustav, diese harte Behandlung mit veranlaßt hatte. So zu sagen nackt, wie er selbst sich ausdrückt, kam er nach Schlesien, dann nach Brandenburg, Stettin, Hamburg, wo er zwei Monate lang krank lag, und fand endlich im August 1656 mit den Seinen einen ruhigen Aufenthalt in Amsterdam, wo er bis an sein Ende blieb, angesehen und selbst wegen des pecuniären Gewinns beneidet, welcher ihm durch Unterricht von Kindern aus reichen Familien zufiel. Im Jahre 1657 veröffentlichte er auf Kosten des Lorenz van Geer, des Sohnes seines früheren Gönners, in 4 Folianten die Sammlung seiner Opera

didactica; leider auch unter dem Titel Lux in tenebris die Prophezeihungen des Bruders Drabik († 1671), des Kotter und der Ponatowska, welche Schrift ihm, obgleich sie anonym erschienen war, mancherlei Anfeindungen zuzog, die ihm seine letzten Jahre verbitterten. Freilich giengen die Hoffnungen, welche er auf diese Prophezeihungen setzte, so wenig in Erfüllung, als die auf eine Versöhnung der verschiedenen christlichen Confessionen, worum er sich eifrig bemühte; aber wenn er auch in Bezug auf die Ereignisse, welche ihm Anlaß zu jenen Hoffnungen wurden, besonnener hätte urtheilen sollen, so zeugt doch die Festigkeit selbst, womit er in tiefster Unterdrückung auf Sieg, im erbittertsten Kampfe auf endlichen Frieden hoffte, nur für die unerschütterliche Selbstgewißheit seines evangelischen Glaubens. Auch ist es weder den feinen Witzen des Spötters Bayle, noch der plumpen Geschmacklosigkeit, womit der nüchterne Adelung ihm eine Stelle in seiner Geschichte der menschlichen Narrheit angewiesen hat (I, S. 196—241), gelungen, durch Erinnerung an jene Täuschungen das reine Bild des Mannes zu trüben, zumal schließlich in seinem Unum necessarium (Amsterd. 1668) der „von den nicht nöthigen Dingen der Welt ermüdete und zu dem Einen, was noth ist, sich zurückziehende siebenundsiebenzigjährige Greis," von den Schlacken jener Menschlichkeiten gereinigt, in der rührenden Größe seiner ehrwürdigen Leidensgestalt uns wieder vor die Seele tritt. Drei Jahre nach dem Erscheinen dieser Schrift starb C. am 15. November 1681. Die Nachricht, daß vier Monate vorher seine Lux in tenebris mit dem Leichname des hingerichteten falschen Propheten Drabik auf kaiserlichen Befehl zu Preßburg unter dem Galgen verbrannt worden war, wird ihn nicht mehr erreicht haben. Gindely (a. a. S.) urtheilt über ihn: „Comenius hatte etwas wahrhaft patriarchalisches an sich; eine tiefe sittliche Würde, eine Einfachheit ohne gleichen, eine stete Dienstfertigkeit und ein gutes, das Elend der Armen mitfühlendes Herz beurkundet sich bei ihm. So zeigte der Letzte der Brüder die Eigenschaften an sich, die in einem wenn auch viel unvollkommeneren Maße sich stets bei der Menge vorfanden." Wenn er weiter hinzufügt: „Man kann wohl mit Recht die Frage aufwerfen, ob sie nicht viel besser für ihr Vaterland gesorgt, wenn sie den sittlichen Kern, der unbestritten in ihnen lag, im Verein mit der alten Kirche, die so Großes und Herrliches in Böhmen geleistet, hätten wirken lassen": so liegt eben so nahe, als dem Katholiken diese Frage, dem Protestanten die Antwort darauf. — Als mit Johann Amos Comenius der letzte Bischof der Brüdergemeinschaft starb, hatte diese als Gemeinschaft bereits zu bestehen aufgehört und lebte nur in zerstreuten Resten heimlich fort. C. aber trug die bischöfliche Weihe auf seinen Schwiegersohn Peter Jablonsky über, welcher jedoch noch vor C. im Jahre 1670 starb; 1699 folgte jenem sein Sohn Daniel Ernst Jablonsky, später Hofprediger in Berlin, und dieser ist es, der „das Depositum der bischöflichen Ordination" (Cranz, S. 90) im Jahre 1737 an den Grafen Zinzendorf übergeben hat, in dessen Brüdergemeinde ein Theil des Samens aufgieng, für dessen Erhaltung C. bei seiner Flucht aus Böhmen gebetet hatte.

C. war ein ungemein fruchtbarer Schriftsteller; das vollständigste Verzeichnis seiner Schriften hat, nach Gindely, Palacky gegeben in den Jahrb. des böhm. Museums 1829, p. 255 f. 330 f. Adelung zählt deren über 90 auf. Abgesehen von den bei weitem zahlreichsten pädagogischen, sind sie philosophischen, theologischen, geographischen, historischen und physikalischen Inhaltes. Diejenigen, welche in seinem Leben, oder in der Geschichte der Erziehung Epoche gemacht haben, sind bereits gehörigen Ortes angeführt worden, von den theologischen sei wenigstens an die vielgenannte, aber wenig bedeutende Historiola ecclesiae Slavonicae Amst. 1660 erinnert, welche Buddeus unter dem Titel Historia fratrum Bohemorum Halae. 1702 neu herausgegeben hat, und von welcher (Schwabach 1739) eine mit Bemerkungen vermehrte deutsche Bearbeitung erschienen ist. Die pädagogischen Schriften sind fast sämmtlich in den opp. didactica zusammengestellt und zwar so, daß der 1. Theil die zwischen 1627 u. 1642, der 2. Thl. die bis 1650; der 3. Thl. die bis 1654; der 4. Thl. die bis 1657 verfaßten Schriften

enthält; v. Raumer giebt (II, S. 483—486) das Verzeichnis sämmtlicher pädagogischen Schriften des C., worauf wir uns beziehen, um zu einigen allgemeinen Bemerkungen über die pädagogische Bedeutung des Mannes überzugehen.

Die Stellung, welche C. in der Geschichte der Pädagogik einnimmt, ist durchaus die eines Reformers, eines „Neuerers", wie Raumer ihn nennt. Die herrschende Pädagogik, welche er vorfand, kannte im ganzen kein Bildungsmittel, als die lateinische Sprache, kein Bildungsziel, als fertiges Sprechen und Schreiben dieser Sprache, kein Bildungsmaterial, als was die Lectüre der lateinischen Schriftsteller darbot, keine Unterrichtsmethode, als die mechanischen Auswendiglernens des Vorgesagten oder des Vorgelesenen. Zunächst hob C., wie es seit Luther nicht geschehen war, die Pflege, Kräftigung und Uebung des Leibes als ein sehr wesentliches Stück der Erziehung hervor, rief demgemäß bereits das „mens sana in corpore sano," welches nachher Locke zu seinem pädagogischen Symbolum machte, den Erziehern zu, während noch der wackere Trotzendorf als Dictator perpetuus seiner Schule zu Goldberg das Gesetz dictirt hatte: Nec aestate frigidis aquis lavantor, nec hyeme aut glaciei se credunto aut nivis globos jaculantor, und drang auf luftige Schulräume und luftige Spielplätze dabei. In Bezug auf den Unterricht forderte er vor Allem neben und vor dem Lateinischen Berücksichtigung der Muttersprache, stellte als Bildungsziel die möglichst vollständige Bekanntschaft mit allem der menschlichen Erkenntniß sich Darbietenden (omne scibile) dar, namentlich auch mit den Realien, und drang auf eine naturgemäße, wahrhaft bildende Methode. Das gesammte Material, welches nach seiner Ansicht Gegenstand eines vollkommenen Unterrichts bilden müßte, umschreibt er am vollständigsten und bündigsten in dem Entwurf seiner pädagogischen Pläne, den er 1640, noch ehe er mit Ludwig von Geer bekannt geworden war, einem polnischen Großen mittheilte, von welchem er Unterstützung erwartete. (Bei Gindely S. 488). Nachdem er die zum Behufe eines methodischen Sprachunterrichts zu verfassenden Lehrbücher aufgeführt, bezeichnet er als Grundbücher für den realen Unterricht: 1. Eine Pansophia, in welcher der gesammte Schatz menschlicher Weisheit, auf die Principien Gott, Welt und Vernunft zurückgeführt und aus ihnen abgeleitet, dargestellt werden müsse. 2. Eine Panhistoria, eine Gesammtdarstellung des in der Außenwelt erfahrungsmäßig Vorliegenden. Nach sechs Classen wäre darin abzuhandeln 1) die biblische Geschichte, 2) die Naturgeschichte, 3) die Geschichte der Erfindungen, 4) ausgezeichnete Tugendbeispiele, 5) die Geschichte verschiedener Religionsgebräuche, 6) die Weltgeschichte. Endlich wäre 3. in einer allgemeinen Dogmatik das im Gebiete der innern Welt, der menschlichen Vorstellung, thatsächlich Vorgekommene darzustellen. Die Erkenntnis der Wichtigkeit der Realien hatte C. besonders aus der Instauratio magna Bacon's von Verulam geschöpft, und ganz in dem Sinne dieses seines Meisters fordert er auf, wie das Buch der Offenbarung, so auch das Buch der Natur von dem verhüllenden Wuste traditioneller Vorurtheile zu befreien, und ruft aus: „Wohnen wir nicht eben so gut als die Frühern im Garten der Natur? Warum sollen wir nun nicht eben so wohl wie sie Augen, Ohren, Nase brauchen; warum durch andere Lehrer als durch unsere Sinne, die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollen wir nicht statt todter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen?" (Nach Raumer, S. 66). Das alles sind uns jetzt sehr geläufige Gedanken, aber sie waren das Ei des Columbus in einer Zeit, da man Mathematik nur aus Euklid, Geographie nur aus Mela, Naturgeschichte nur aus Plinius lernen zu können glaubte. Auch blieb es zunächst bei der Forderung: zur Ausführung fehlte noch das aus eigener, selbständiger Naturbetrachtung gewonnene wissenschaftliche Material, so daß C. selbst mit seinen pansophischen Realwerken nicht zu Stande kommen konnte und wieder auf Plinius, Vitruv, Cäsar als die Grundlagen des Realunterrichtes hinweisen mußte. Was dagegen die Methode des Sprachunterrichts anlangt, so hat er nicht nur die systematische Darstellung seiner Principien, sondern auch ihre Ausführung in einer Reihe von Lehrbüchern vollendet. Seine bezüg-

liche Theorie hat in der Didactica magna und in der Methodus linguarum novissima ihren vollständigsten Ausdruck gefunden. Als die drei Hauptstücke seiner Methode nennt er selbst in der letzigenannten Schrift: den Parallelismus der Dinge und Worte, die lückenlose Stufenfolge des Unterrichts und das leichte, angenehme, schnell fördernde Verfahren bei seinem Unterrichten, da der Schüler in steter Thätigkeit sei. Schon die Schuleinrichtung soll diesen Grundsätzen dienstbar sein. Zwar der Schulplan, welchen er 1650 in seiner Scholae pansophicae delineatio dargelegt hatte und während seines Aufenthaltes in Ungarn durchzuführen suchte, hieng gerade mit den weniger praktischen Seiten seiner Theorie zusammen und wollte daher auch nicht praktisch werden; dagegen hatte er bereits in der Didactica magna, an das Gegebene möglichst sich anschließend, Vortreffliches und stets Beherzigenswerthes gesagt, dessen Verdienst bei Berücksichtigung der damaligen Verhältnisse erst in seiner vollen Bedeutung erscheint. Für die Kinder bis zum 6. Jahre ist die Schola materna, die Mutterschule. Eine Mutterschule muß in jedem Hause sein. Sie hat die Aufgabe, in diesem so wichtigen Lebensalter, in welchem der Grund zu allem Künftigen gelegt wird, mit einer vernünftigen, von einem affectus simininus et asininus entfernten Pflege des Leibes zugleich die Sorge dafür zu verbinden, daß das Kind an den verschiedenen Gegenständen der Außenwelt seine Aufmerksamkeit und seine Sinne übe, die ersten Kenntnisse sich aneigne, auch, vor Allem durch das Beispiel der Eltern, zur Zucht und Frömmigkeit angehalten werde, ohne jedoch irgendwie die kindliche Unbefangenheit zu verletzen, denn auch für Kinderreime und Kinderscherze hat, was in jener Zeit nicht wenig sagen will, der liebreiche Mann Sinn. Mit dem 6. Jahre nimmt die Schola vernacula, die deutsche Schule, den Zögling auf. Eine solche Schule sollte in jeder Gemeinde sich befinden, damit alle Kinder ohne Unterschied unterrichtet werden könnten und sich zeigte, welche von ihnen zu einem gelehrten Studium Beruf haben. Diese gehen dann mit dem 12. Jahre in die Schola latina über, bis vom 18. bis zum 24. Jahre die Academia die Bildung vollendet. Dem in der Schuleinrichtung schon angedeuteten stufenweisen Fortschritt muß denn auch die Methode entsprechen; für die lateinische Schule hat C. diese in seinem Vestibulum, in der Janua linguarum reserata und in dem Atrium bis in das Einzelste dargelegt. Hauptgrundsatz ist: Nicht ein unverstandenes Wort ohne die Sache, überhaupt kein unverstandenes Gedächtniswerk, sondern die Selbstthätigkeit des Schülers stets wach erhaltender Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren. Demgemäß beginnt das Vestibulum mit Benennung der verschiedenen Gegenstände kindlicher Anschauung, schließt dann an die so gewonnenen Substantiva, unter dem Begriffe der verschiedenen Modalitäten, unter welchen die Dinge existiren, die Lehre von den übrigen Wörterclassen an, die sogleich zu stets sich erweiternden Sätzen verwandt werden. Jetzt erst folgt eine höchst einfache Grammatik, und ein Verzeichnis der vorgekommenen Wörter macht den Schluß. Die Janua beginnt, wenigstens in der dritten Umarbeitung vom Jahre 1650, umgekehrt mit einem Lexikon und zwar einem etymologischen, daran reiht sich eine erweiterte Grammatik und zuletzt der textus, jetzt bereits zu einer kleinen Encyklopädie des Wissenswürdigen erwachsen. Alles dies findet sich erweitert und den Ansprüchen reiferer Zöglinge entsprechend in dem Atrium, doch beginnt hier die Grammatik, darauf folgt der textus: ein Wörterbuch, das nach Raumer den Schluß macht, findet sich wenigstens in der mir vorliegenden oditio princeps (Norib. 1655) nicht. Nach Zurücklegung dieser drei Vorstufen ist der Schüler reif, in die „Palatia" der Classiker einzutreten. In allen diesen Lehrbüchern hatte C. darauf gesehen, daß der „Parallelismus der Dinge und Worte" festgehalten werde, das Wort allezeit dem klaren Begriff der Sache erst folge. Aber C.'s Realismus forderte, daß die Sache auch dem Schüler in unmittelbarer Anschaubarkeit vor Augen trete. Aus dieser Forderung ist der Orbis pictus hervorgegangen. Er ist eigentlich eine mit Bildern versehene Janua, nur daß die Grammatik fehlt und die Stelle des etymolo-

giſchen Lexikons ein einfaches Wörterverzeichnis vertritt. Was Himmel und Erde, Menſch und Thier, das geſammte menſchliche Leben und Treiben, Glauben und Hoffen der kindlichen Anſchauung und Vorſtellung darbietet, das iſt bildlich dargeſtellt und durch beigefügte Beſchreibung und Betrachtungen erläutert. In wie hohem Grade das Buch einem Zeitbedürfnis entgegenkam, beweist am beſten die außerordentlich große Anzahl von Auflagen, welche es bis in die neueſte Zeit, zuletzt freilich in ſtark modificirter Geſtalt, erlebte. Niemeyer hat Baſedow's Elementarwerk, deſſen Gedanke allerdings an den des Orbis pictus ſich anſchloß, einen veredelten Orbis pictus genannt. Mit Unrecht, wenn dies mehr ſagen will, als daß die Chodowiecky'ſchen Kupfer beſſer ſind, als die höchſt anſpruchsloſen Producte der Endter'ſchen Officin zu Nürnberg. Der Orbis pictus beſchränkt ſich eben darauf, bildlich darzuſtellen, was ſich für Kinder bildlich darſtellen läßt, das einzelne, concrete, anſchaubare Ding. Die ausgeführten Compoſitionen des Elementarwerks dagegen verwirren meiſt mehr, als ſie aufklären, und wenn ſie moraliſche Grundſätze und Reflexionen abbilden wollen, ſo verſuchen ſie vollends das Unmögliche und gerathen zuweilen geradezu in das Abſurde. Vortrefflich bemerkt Göthe, der auch den Orbis pictus als Kind wohl hatte kennen lernen (Dichtung und Wahrheit, 1. Buch), in Bezug auf Baſedow's Elementarwerk (ebendaſ. 14. Buch): „Mir misfiel, daß die Zeichnungen ſeines Elementarwerkes noch mehr, als die Gegenſtände ſelbſt zerſtreuten, da in der wirklichen Welt nur das Mögliche beiſammen ſteht, und ſie deshalb, ungeachtet aller Mannigfaltigkeit und ſcheinbaren Verwirrung, immer noch in allen ihren Theilen etwas geregeltes hat. Jenes Elementarwerk zerſplittert ſie ganz und gar, indem das, was in der Weltanſchauung keineswegs zuſammentrifft, um der Verwandtſchaft der Begriffe willen nebeneinander ſteht, weßwegen es auch jener ſinnlich methodiſchen Vorzüge ermangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müßen." Vgl. auch d. Art. Bilderbogen. Bilderbuch S. 653.

Was ſo ſachgemäße und fruchtbare, wirklich pädagogiſche Gedanken, ſo ſcharfſinnige Beobachtungen und feine Winke und meiſt ſo taktvolle und zweckmäßige Ausführungen für jene Zeit bedeuten wollen, wird von ſelbſt einleuchten. Einen ganz beſonderen Werth aber erhalten des C's pädagogiſche Vorſchläge dadurch, daß ſie niemals als vereinzelte Einfälle auftreten, ſondern Beſtandtheile eines wohldurchdachten Syſtems bilden, und daß dieſes Syſtem wiederum das Product einer umfaſſenden und im weſentlichen durchaus geſunden Geſammtanſchauung der menſchlichen Verhältniſſe und pädagogiſchen Aufgaben iſt, wie dieſelbe unter dem Einfluſſe der realen pädagogiſchen Mächte ſich bildete, welche im Evangelium, in der ernſten chriſtlichen Zucht und Ordnung des Lebens in der Gemeinde und im eignen Hauſe wirkſam ſind. Dadurch unterſcheidet ſich C. ſehr zu ſeinem Vortheile von ſeinem Zeitgenoſſen Ratich, und eben darauf mochte die Aeußerung des großen ſchwediſchen Reichskanzlers ſich beziehen, daß das, was C. aufſtelle, beſſer gegründet zu ſein ſcheine. Wenn Ratich mit ſeiner alleinſeligmachenden Methode und ſeinen didaktiſchen Geheimmitteln, die er nur um ſchweres Geld bekannt machen wollte, an neuere pädagogiſche Adepten, wie Jacotot, erinnert, ſo mahnt C. mehr an Peſtalozzi, deſſen innerſtes Weſen, wie manchmal er auch gegen das Dogma verſtoßen haben mag, ebenfalls von tiefer Religioſität und hingebender Liebe getragen war, und deſſen Gedanken von der Mutterſchule, von dem hohen Werthe der häuslichen, namentlich mütterlichen Erziehung, von dem Anſchauungsunterrichte, von dem in ſtufenweiſem ſtetigem Fortſchritte neben dem Wiſſen auszubildenden Können, ſämmtlich bei C. ſich wiederfinden. Freilich konnte auch er dem Einfluſſe ſeiner Zeit ſich nicht völlig entziehen: trotz all des Schönen, was er über den Werth unmittelbarer Naturbeobachtung geſagt, ſubſtituirte er doch bei dem Unterrichte der lebendigen Natur ein bloßes Buch, und trotz ſeines Dringens auf Pflege der Mutterſprache hinderte er dieſe Pflege durch die fortwährende vorzugsweiſe Werthlegung auf die lateiniſche Phraſeologie, und indem er dieſe den von ihm zu Gegenſtänden des Unterrichts erhobenen

mannigfaltigen Realien anpaßte, wurde er ein Hauptbeförderer jenes abentenerlichen Küchenlateins und zog ſich den nicht ungerechten Tadel zu, daß er die Reinheit des lateiniſchen Ausdrucks verderbe (ſo ſagt z. B. Morhof, Polyhist. II, 4: „De Comenii Janua habendum est, illam plane e Scholis illis, ubi Latinitatis genuinae, ut aequum est, cura habetur, eliminandum). Die drei didaktiſchen Grundforderungen des C. aber: Mutterſprache, Realien und eine bildende Methode! blieben unvergeſſen, und, während ſein ernſter und tiefer Sinn an der ſpäteren Abgötterei des pädagogiſchen Realismus unſchuldig iſt, dienten jene Forderungen dazu, ein allgemeineres Nachdenken über die pädagogiſchen Aufgaben anzuregen, wie es die ſeitherige gewohnheitsmäßige Praxis nicht gekannt hatte und deſſen Bewegung ſeitdem nicht wieder zum Stillſtand gekommen iſt.

Literatur. Bayle, dict. hist. et crit. unter Comenius. — D. Cranz, alte, und neue Brüderhiſtorie. 2. Aufl. Barby. 1772, S. 80 f. — Müller, Bekenntniſſe merkwürdiger Männer. 2. Bd., S. 257 f. Pillet in der Biographie universelle. IX. Paris. 1813, S. 340 f. — Zipſer in Erſch und Gruber's Allg. Encykl. 18. Thl. 1828, S. 344 f. — Schwarz, Erziehungslehre. 2. Aufl. 1829. II, 2, S. 394 f. — Palacky, Jahrb. des Böhm. Muſ. 1829, Sept. S. 255 f. Oct. S. 330 f. — Raumer, Geſchichte der Pädag. 2. Aufl. 1847. II, S. 49—99. — Lautbecher, Joh. Amos Comenius Lehrkunſt. Leipzig. 1853. — Diekhoff in Herzog's Realencyklopädie für prot. Theol. u. Kirche. 3. Bd. 1855, S. 1 f. — Gindely, Ueber des Joh. Amos Comenius Leben und Wirkſamkeit in der Fremde. Sitzungsberichte der philoſophiſch-hiſt. Claſſe der Kaiſerl. Akad. der Wiſſenſch. Wien. 1855. S. 482—550. — Ziegler, Programm des Gymnaſiums zu Liſſa vom J. 1855. Vgl. auch Herder's Briefe zur Beförderung der Humanität. Nr. 41. — Obwohl Bayle nicht der Mann war, einer ſo völlig heterogenen Perſönlichkeit, wie der des C., gerecht zu werden, ſo ſtellt er doch deſſen äußere Verhältniſſe ſehr gut dar, auch haben ſich die nachfolgenden Biographen des C. in ſolchem Grade an ihn angeſchloſſen, daß eigentlich erſt Gindely a. a. O., auf dem Grunde ungedruckter Originalbriefe des C., über ſein äußeres Leben bedeutenderes Neue bietet. **G. Baur.**

Communalſchulen, ſ. Confeſſionsſchulen.

Complottiren, d. h. heimliches Sichverbinden zu einem verbotenen Zweck, insbeſondere zum offenen oder hinterliſtigen Widerſtand gegen das Eingreifen der Disciplin, kommt ſowohl in Schulen, als auch beſonders unter den Zöglingen von Alumnaten der verſchiedenſten Art nicht ſelten vor. Durchbrechung drückender Schranken, Verſchaffung unterſagter Genüſſe, Unterſchleif bei Arbeiten ſind die gewöhnlichſten Motive und Ableugnung der Mitwiſſenſchaft nebſt Verſprechen der Geheimhaltung das gewöhnlichſte Band eines Complottes von Schülern. Die Gemeinſamkeit eines gewagten Unternehmens und die Uebung praktiſcher Talente, denen die Schule nur allzuwenig erlaubten Spielraum bieten kann, geben der Sache oft einen romantiſchen Reiz, dem auch edlere Naturen nicht widerſtehen (vgl. Palmer Päd. S. 547. 537). Heimliche Trinkgelage bilden wohl die häufigſten Veranlaſſungen; in einer Kloſterſchule ſollen vor einigen Decennien die Primaner hiezu die Särge einer unterirdiſchen Gruft als Tiſche benützt haben. Ein Beiſpiel abſcheulichen Complottirens in einem verkommenen Waiſenhauſe wird mit belehrender Ausführlichkeit berichtet bei Vogt, pädag. Fragmente, Thun, 1856. — Bekannt ſind die ſchlimmen Complotte, welche nicht ſelten der Controle bei Abitnrientenprüfungen entgegenzuwirken unternehmen.

Die gefährlichſten Complotte, welche feindſelige Demonſtrationen gegen die Erzieher oder gar offenen Bruch des Gehorſams bezwecken, ſind Gott Lob! in Deutſchland faſt unerhört, um ſo gewöhnlicher aber in den militäriſch organiſirten Alumnaten Frankreichs. Herzloſer Mechanismus der Disciplin, enge Einſeitigkeit und Oede des Schullebens, Maſſenbehandlung und Ignorirung der natürlichen Anſprüche verſchiedener Altersſtufen und Charaktere befördern das Entſtehen von Complotten; liebevolles Eingehen auf die Perſönlichkeit, Verſtattung und Anregung äſthetiſch und moraliſch fördernder

Privatbeſchäftigungen, überhaupt individualiſirende Behandlung wird am ſicherſten vorbeugen. Bei der Entdeckung eines Complottes iſt große Strenge unvermeidlich. Sie treffe wo möglich die Anſtifter, oder überhaupt einzelne, die ſich durch Roheit, Trotz, Verletzung der Pietät kenntlich machen. Es iſt nicht nur politiſch, ſondern auch moraliſch richtig, dem Complot gegenüber vor allen Dingen den Gedanken der Solidarität, nach welchem die Schuld gleichſam dividirt wird, zu negiren und jeden einzelnen für die ganze Größe ſeines Vergehens ſo beſtimmt verantwortlich zu machen, daß er ſich nicht einmal darum zu kümmern hat, wenn gegen Mitſchuldige aus anderweitigen Rückſichten Gnade geübt wird. Die Unterſuchung ſei daher auch nicht zu inquiſitoriſch; man ergänze lieber die Grundlage des Urtheils durch die Kenntnis des anderweitigen Betragens der Betheiligten und laſſe den Gedanken nicht aufkommen, als könne die vorwiegende Beſtrafung einzelner nur dann ſtattfinden, wenn dieſen die Urheberſchaft juriſtiſch nachgewieſen werde. Anerkennung der Solidarität und uniforme Behandlung ſchwächt den moraliſchen Werth der Strafe ſelbſt dann, wenn dieſe materiell genommen mit ihrem vollen Gewicht jeden einzelnen trifft. Solidariſche Behandlung muß zwar ausnahmsweiſe, z. B. für neue Lehrer, denen die Individualitäten noch unbekannt ſind, trotz aller Uebelſtände, ſelbſt in Fällen, wo ein eigentliches Complott nicht vorliegt, geſtattet werden; darf als Regel aber nur für ſo bösartige Fälle gelten, daß außer der Auflöſung einer Claſſe oder Schule, oder maſſenhafter Verweiſung kein Heil mehr zu finden iſt. Auch hiefür iſt Frankreich der claſſiſche Boden. (Ein Beiſpiel u. a. bei Holzapfel, Mitth. über Erz. und Unterr. in Frankr. S. 47 u. f. Anm.). **A. Lange.**

Compoſition. Unter Compoſition verſtehen wir die Ueberſetzung aus der Mutterſprache in eine fremde, wie unter Expoſition die Ueberſetzung aus einer fremden in die Mutterſprache.

Daß zur Erlernung einer fremden Sprache die Uebung in der Compoſition unerläßlich ſei, hat man früher nirgends bezweifelt; man hat vielmehr ehemals des Guten zu viel gethan und insbeſondere die lateiniſche Compoſition ſo behandelt, als wäre ſie der Zweck, nicht das Mittel, und als hätte daher die Schule ihr höchſtes Ziel erreicht, wenn ſie ihren Zögling zu einem Ciceronianer gebildet hätte. Das eine Extrem hat das andere herausgefordert. Die pädagogiſchen Neuerer, welche der lieben Jugend das Joch der Arbeit abnehmen wollten, haben bei ſchwachherzigen Eltern einen weitverbreiteten Widerwillen gegen dieſe kräftigende Geiſtesgymnaſtik angefacht und die öffentliche Meinung, das heißt in dieſem Falle: die Meinung der urtheilsloſen, das am lauteſten Vorgeſprochene nachſprechenden Menge, für eine lange, noch nicht ganz der Vergangenheit angehörige Periode gegen ſie aufgeboten, nur mit dem Unterſchied, daß man Compoſition in den neueren Sprachen um des praktiſchen Nutzens willen, mit ſo wenig Geſchick man auch die Sache lange Zeit dort angriff, als unentbehrlich anerkannte, die in den alten Sprachen hingegen als unnütz verwarf. Aber die Oppoſition gegen das Herkommen hat, wie das zu geſchehen pflegt, doch auch ihr Gutes gehabt: man hat das Recht des Beſtehenden revidirt, faules Fleiſch ausgeſchnitten, das Wohlbegründete dagegen mit neuer Zuverſicht ergriffen und mit klarem Bewußtſein feſtzuhalten angefangen.

Wenn wir im Folgenden verſuchen, das Recht der Compoſition auf eine wichtige Stelle im Lehrplan unſerer höhern Schulen zu begründen, ſo haben wir dabei nur die Schule als allgemeine Bildungsanſtalt im Auge. Wer die lateiniſche Sprache als das Organ der wiſſenſchaftlich Gebildeten aller Nationen oder als Kirchenſprache, wer das Franzöſiſche als das Organ der Diplomaten oder der höhern Geſellſchaft und des Weltverkehrs erlernen will, mag zwar in der Schule auch durch Compoſitionsübungen den Grund dazu legen und die Begabteren müßen die Hauptſache auch für jenes Ziel ſchon hier erreichen; aber für die Schule wird nicht dieſer materielle Nutzen, dem indeſſen ſein gebührendes Theil nicht entgeht, ſondern ein anderes das Hauptangenmerk ſein.

Wir gehen von dem Satze aus, daß zur Erlangung höherer Bildung nichts förderlicher iſt als die Erlernung fremder Sprachen; hiezu aber, behaupten wir

nun weiter, iſt die Compoſition eines der wichtigſten Mittel, und berufen uns hiefür vor Allem auf die unwiderſprechliche Erfahrung, daß wer eine fremde Sprache ſchreibt und ſpricht, eine weit höhere und lebendigere Kenntnis derſelben hat, als wer das darin Geſchriebene und Geſprochene nur verſteht; zur rechten Erlernung einer Sprache gehört alſo der eigene Gebrauch derſelben. Schon bei Erlernung ihrer Formen wird man faſt unwillkürlich auf die Compoſition hingeführt. Wenn der Lehrer ſich nicht damit begnügt, daß der Schüler weiß: mensam heißt auf deutſch: den Tiſch, ſondern ihn auch fragt: was heißt „den Tiſch" auf lateiniſch, ſo läßt er ihn den erſten vorbereitenden Schritt zum Componiren machen. Der zweite beſteht im Retrovertiren, d. h. im Zurücküberſetzen zuvor exponirter Sätze; die Aufgabe iſt aber dabei nur die, mit dem Gedächtnis richtig aufzufaſſen und genau in die vorgezeichneten Spuren zu treten, und nicht, wenn auch nach gegebenem Muſter, etwas neues zu ſchaffen. Aber ſchon zur Ueberſetzung des einfachſten deutſchen Satzes ins Lateiniſche, d. h. zum eigentlichen Componiren in ſeiner elementaren Geſtalt, gehört, wie jeder Lehrer unterer Claſſen weiß, weit mehr als zum Exponiren; die Erkenntnis der Sprache nach Stoff und Regeln wird erſt dadurch gründlich und ſicher, daß man ſie bis zum ſelbſtthätigen Gebrauch beherrſchen lernt. Beim Exponiren braucht der Schüler bloß den Sinn des in der fremden Sprache Geſagten aus den Worten derſelben zu finden, ſo iſt ihm, ſoweit er ſeine Mutterſprache kann, ebendamit auch die Form ſchon gegeben, da er ja eben nur in der Mutterſprache denkt; beim Componiren hingegen hat er für den in der Mutterſprache gegebenen Inhalt die paſſenden Worte, die Geſetze, nach denen ſie zu verbinden ſind, und die dadurch bedingte Flexion derſelben, d. h. die ganze Form erſt zu ſuchen und in allen dieſen Beziehungen, je beſchränkter ſeine Kenntnis der fremden Sprache noch iſt, deſto ausgedehnteren Raum zum Fehlgreifen. Warum machen die kleinen Anfänger weit mehr Fehler in einer Ueberſetzung ins Lateiniſche, Franzöſiſche, als in einer ſolchen aus dem Lateiniſchen, Franzöſiſchen? Um boni homines amant virtutem richtig ins Deutſche zu überſetzen, brauchen ſie bloß die Bedeutung der Wörter an ſich zu wiſſen, mit der Bedeutung der Formen und mit der Conſtruction dürfen ſie faſt unbekannt ſein, ſie errathen dennoch aus dem Inhalt der Worte den Sinn des Satzes und ſprechen dieſen, wenn ſie ihre Mutterſprache können, in richtigem Deutſch aus. Auch auf den ſpäteren Stufen iſt das Exponiren bei oberflächlich arbeitenden Schülern mehr ein Errathen aus dem Zuſammenhang und ein mehr oder weniger glückliches Combiniren der aus der Bedeutung der einzelnen Wörter ſich ergebenden Begriffe, als daß ſie in erſter Linie den Spuren der Sprachgeſetze nachgiengen. Aber um den obigen Satz lateiniſch zu bilden, müßen die Schüler lateiniſch decliniren und conjugiren gelernt haben und außerdem richtig conſtruiren, Subject und Object mittelſt der bekannten Fragen, auch wo es im Deutſchen weder am Artikel noch an der Caſusendung zu erkennen iſt, unterſcheiden können, das heißt: die grammatiſchen und grammatiſch-logiſchen Kategorieen kommen erſt durch das Componiren zur gehörigen Entwicklung, ſo daß der Schüler ſie ſicher unterſcheiden und gebrauchen kann. Denn was hier vom Subject, Object, Verbum geſagt wird, gilt ebenſo von allen andern Kategorieen, von den Wörtergattungen, vom Caſus, Numerus, Genus, Gradus, Verbalgenus, Modus, Tempus, Perſon, vom Attributiv, Adverbiale u. ſ. w.: das alles wird erſt dadurch im Geiſte recht lebendig, wenn man nicht bloß die fremden Klänge in die wohlbekannten heimiſchen überträgt, ſondern auch das Bekannte in die fremde Form kleidet; denn eben um das Letztere zu können, muß man auf jene Kategorieen, ihre Bedeutung und ihren Bereich weit ſorgfältiger achten und das Unterſcheidende der verſchiedenen Sprachen in dieſen Rückſichten ſich merken, als bei der umgekehrten Operation. In Folge deſſen wird aber auch das Exponiren des Schülers ein ganz anderes als ohne das Componiren: er räth nicht mehr, er weiß; er iſt nicht mehr an ſeine Einbildungskraft gewieſen, um ſich aus den Bedeutungen der Wörter einen leidlichen Sinn zuſammenzuphantaſiren, ſondern er ſucht das ihm nun erſt an ſicheren Merkmalen erkennbare Subject, das durch die Formübereins-

ſtimmung unverkennbare Prädicat herauszufinden und ſofort durch das Aeußere geleitet (aber nicht ohne den Beiſtand der oben angedeuteten Divination) in das Innere einzudringen, ſo daß man ſchon hier wird ſagen dürfen: erſt durch die Uebung im Componiren gewinnt der Schüler einen ſicheren, methodiſch gebahnten Weg auch für das Exponiren. Ebenſo zeigt ſich ſchon auf der unterſten Stufe der weitere große Nutzen des Componirens, daß Lehrer und Schüler dadurch genau erfahren, was letztere wiſſen, was nicht; ein Lehrer, der ausſchließlich exponiren und die Formen lernen ließe, würde bei der erſten Compoſitionsübung ſeiner Schüler mit Schrecken wahrnehmen, wie wenig von dem Gelernten ſicheres Eigenthum ſeiner Schüler geworden iſt, wie ſie die verſchiedenen Declinationen und Conjugationen unter einander verwechſeln und die im Deutſchen gleichlautenden Formen nicht unterſcheiden, alſo nicht conſtruiren können, daß ſie alſo beim Exponiren mehr gerathen als verſtanden und die Declinationen ꝛc. nur mechaniſch gelernt, daß ſie auch ſolche Regeln, welche ſie genau herzuſagen wiſſen, noch nicht völlig begriffen haben, da ſie in der Subſumtion der einzelnen Fälle fehlen; daß ſie hingegen das alles wirklich können, weiß er erſt, wenn ſie es im Componiren richtig anwenden; erſt durch dieſe Uebung wird das Gelernte freier geiſtiger Beſitz, daran der Schüler ſich freuen mag, weil er jetzt nicht nur etwas weiß, ſondern etwas kann; die dabei zu Tage kommenden Mängel aber zeigen beiden, Lehrern und Schülern, worauf ſie im Lehren und Lernen noch beſonders zu achten haben. Es wird daher auch kein Lehrer der Elemente das Componiren entbehren können, wenn auch über die andere Frage verſchiedene Anſichten möglich ſind, ob es beſſer iſt, jeden Schritt, den man im Exponiren gethan hat, ſogleich auch componendo nachthun zu laſſen, oder vor allem Componiren eine Strecke Weges im Exponiren vorwärts zu gehen, um vorerſt eine größere Menge von Thatſachen der fremden Sprache dem Schüler vorzuführen. Wir überlaſſen dieſe Frage den Artikeln lateiniſche, franzöſiſche Sprache, und verweiſen zugleich auf den Art. Hamilton.

Reicher und mannigfaltiger, aber der Hauptſache nach dem Obigen gleichartig iſt der Nutzen des Componirens auf den folgenden und ſpäteren Stufen, wenn das Unterſcheidende in der Satzlehre, im Gebrauch der Wörter und Redensarten, der Tropen und Figuren, in Wortſtellung und Numerus, in dem, was die verſchiedene Eigenthümlichkeit und Farbe der Sprachen ausmacht, einzuüben iſt. *) Die feineren Sprachgeſetze werden auf demſelben Wege, wie die handgreiflicheren, zum geläufigeren Verſtändnis gebracht und ſind derſelben Einübung bedürftig wie jene, nur kann es allmählich wegen des reiferen Alters in kürzerer Zeit geſchehen. Ohne Zweifel trägt ein zweckmäßig geleitetes Exponiren ebenfalls zur Erkenntnis dieſer Dinge ſehr viel bei, aber auch hierin bringt erſt die eigene Uebung die volle Sicherheit und das freie Eigenthumsrecht.

Vergegenwärtigen wir uns die Arbeit des Componirens nach ihren einzelnen Mo-

*) Die zuſammenhängenden Aufgaben dieſer Art nennt man dann wohl Compoſitionen im engeren Sinne, Stilübungen, Exercitien, Scripta, oder, wenn das deutſch Vorgeſprochene ſogleich, ex tempore, in der fremden Sprache niedergeſchrieben, excipirt werden ſoll, Extemporalien, Extemporaneen, Exceptionen, Subita. Bei jenen kann der Schüler länger über die Wahl des Richtigen nachdenken und am Ausdruck feilen, aber auch leicht dahin kommen, daß er durch Künſteln und Düfteln die Sache verderbt. Bei der Exception muß er das Material ſchnell in Bereitſchaft haben und die paſſenden Ausdrücke und Wendungen raſch wählen, wird aber auch leicht mit nur halb oder gar nicht paſſenden ſich begnügen. Zum Einüben beſprochener Regeln ſind Exceptionen vorzugsweiſe zu empfehlen. Das Retrovertiren iſt auch auf den höheren Stufen fördernd, da man dabei insbeſondere den Sinn für Wortſtellung und Numerus cultiviren kann; man wird aber wohl daran thun, ſowohl die Ausdrücke des Originals immer wieder in veränderter Form anzuwenden, als auch mit der deutſchen Ueberſetzung zu wechſeln, damit nicht das Gedächtnis in allzu überwiegender, das Urtheil erdrückender Weiſe in Anſpruch genommen werde. Allen ſchriftlichen Uebungen aber muß das mündlich Componiren voran und zur Seite gehen als unerläßliche Hodegetik für den Schüler, bei der ſich der Lehrer als Meiſter bewähren kann und ſoll.

menten.*) Der componirende Schüler muß vor Allem, ehe er ſeine Aufgabe überſetzt, das deutſche Original, den Inhalt des Ganzen, die Bedeutung der einzelnen Wörter, ihr Verhältnis zum Satz, das Verhältnis der Nebenſätze zum Hauptſatz, der Perioden zu einander zu verſtehen ſich bemühen, weit genauer und allſeitiger als beim bloßen Leſen, und dringt dabei in das Innere ſeiner Mutterſprache, ihren Reichthum und ihre Feinheiten ſo tief ein, wie das ohne eine ſolche Nöthigung und praktiſchen Zweck nicht leicht geſchieht. Unmittelbar hieran ſchließt ſich alsdann die Aufgabe, das alſo Erwogene in der fremden Sprache wiederzugeben, wobei er dann alles, was ihm von ihren lexikaliſchen Schätzen und von ſprachlichen Regeln und Beobachtungen zu Gebot ſteht, vor ſeine Seele zu rufen, die etwaigen Lücken, wenn er nicht anders kann, unter Benützung des Wörterbuchs auszufüllen, die entſprechenden, dem gegebenen Zuſammenhang angemeſſenen Ausdrücke und Satzformen auszuwählen, bei Wörtern, die ſich nicht völlig decken, das Fehlende zu erſetzen, oder auch ein für den jedesmaligen Zuſammenhang unweſentliches Merkmal fallen zu laſſen**) und die beiderſeitigen Wagſchalen durch ſorgſamſtes Prüfen der Gewichte zum Stehen zu bringen ſuchen muß. Ueber die Abſtammung und den Sinn der einzelnen Wörter in der eignen und der fremden Sprache, die Mannigfaltigkeit und den Zuſammenhang ihrer Bedeutungen, die Verwandtſchaft und Verſchiedenheit der ſynonymen Ausdrücke, über den Unterſchied der beiden Sprachen im ganzen und einzelnen muß er bei dieſem Geſchäft aufs ſorgfältigſte nachdenken, manchmal auch über Sachen und Wörter ſich erſt unter Benützung aller ihm zugänglichen Quellen zu unterrichten ſuchen; er gewinnt dabei vieles an Realkenntniſſen, noch mehr für ſeine Mutterſprache. Dies wird nicht leicht verfehlen auf ſeine Lectüre die Rückwirkung zu äußern, daß er aufmerkſamer und nachdenkender lieſt, weil die Compoſition von der Lectüre zehrt. Iſt er über die einzelnen Wörter ins Reine gekommen, ſo gilt es, „das ſeine Gedankengewebe, das man in der einen gegebenen Sprache in ſeine einzelnen Beſtandtheile zerlegt hat, in der andern ihren Geſetzen gemäß wieder zu weben. Da werden zuerſt die Hauptfäden als Kette gezogen, dann kommen die Mittelglieder gleichſam als Einſchlag, die nicht nur dem Ganzen Zuſammenhang und Einheit geben, ſondern mit welchen auch die feinen Schattirungen und zarten Bilder eingewoben werden, die das Ganze ſchön und lebendig machen. Dabei erhält die Anlage jedes Satzes, die Stellung jedes einzelnen Wortes, jedes Satzgliedes, die richtige und doch oft ſo ſchwierige Anwendung der Zeiten und Modi die Aufmerkſamkeit und das Judicium des Schülers in fortwährender Uebung.“ Bei den alten Sprachen kommt dann namentlich auch das in Betracht, daß ſie das Verhältnis der Sätze zu einander ſorgfältiger durch Partikeln zu bezeichnen pflegen und daß ſie, beſonders die lateiniſche, im allgemeinen einen kunſtreicheren Bau der Perioden lieben. Will der Schüler demgemäß die Rede durch enim, igitur, autem, atque etc. richtig verbinden, will er aus den coordinirten Sätzen des Deutſchen eine richtig gebaute lateiniſche Periode bilden, ſo muß er weit genauer in den inneren Zuſammenhang und das gegenſeitige Verhältnis der Gedanken eindringen, eine für ſeine logiſche Bildung ganz vortreffliche und doch ſeinen Kräften nicht unangemeſſene Uebung.***) „Iſt endlich die Ueberſetzung Satz für Satz zu

*) Vgl. zum Folgenden beſonders die Vorrede Wildermuths zu den trefflichen „deutſchen Muſterſtücken zur franzöſiſchen Compoſition“, 3. Abtheilung.

**) Die Einwendung, daß der Schüler ſich dabei gewöhne, die Begriffe nicht ſcharf, nur theilweiſe wiederzugeben, erledigt ſich durch die Erwägung, daß der Schüler beim Componiren eben darauf aufmerkſam gemacht wird, wie der Begriff verſchiedene Merkmale in ſich ſchließt und nur wegen der Incongruenz der verſchiedenen Sprachen in dem einen Zuſammenhang dieſes, in dem andern jenes Merkmal unweſentlich iſt.

***) In Bezug auf dieſe und andere Unterſchiede iſt ſchon geſagt worden, daß das Ueberſetzen in fremde Sprachen den Stil in der Mutterſprache verderbe, und es iſt zuzugeben, daß ſich auf dieſem Wege hie und da ein Latinismus, Gallicismus auch in deutſche Bücher eingeſchlichen hat; es läßt ſich aber dem wohl begegnen, wenn der Lehrer, wie er ſoll, die Eigenthümlichkeit des

Stande gebracht, ſo hat man dieſelbe als Ganzes noch einmal vorzunehmen und ſich durch wiederholtes, wo möglich lautes Leſen zu überzeugen, ob nun jeder Satz einen vollſtändigen, klaren Gedanken, und zwar entſprechend dem Original, gebe; ob nicht nur gegen die Regeln der Grammatik ſich keine Fehler eingeſchlichen, ſondern auch ob die Geſetze des Wohllauts in der Wortfolge, die Geſetze der Ueberſichtlichkeit und Schönheit in der Anordnung der Satztheile, der ganzen Sätze und Perioden nicht verletzt ſind, ſo daß das Ganze nicht nur in ſeinen einzelnen Theilen logiſch und grammatikaliſch richtig, ſondern auch dem höheren Geſetz der Schönheit entſprechend iſt." Auch darin wird der Schüler auf dieſem Wege gefördert, die Eigenthümlichkeiten der verſchiedenen Stilarten und die höheren Geſetze der Darſtellung zu erkennen und die Formvollendung eines claſſiſchen Schriftſtellers zu würdigen; die allgemeinen Eindrücke, welche ſolche Dinge im Anfang hervorrufen, werden nach und nach beſtimmter, die Vorſtellungen gewinnen ſichere Umriſſe und das Auge wird befähigt, ſtiliſtiſche Schönheiten und Eigenthümlichkeiten auf dem Gebiete beider Sprachen leichter aufzufaſſen. Das Componiren auf den höheren Stufen trägt weſentlich dazu bei, die Beſchäftigung mit der fremden Sprache zu einem praktiſchen Curſus der Aeſthetik zu machen.

Der bisher beſprochene Werth des Componirens wird aber für alle Bildungsſtadien geltend zu machen ſein, welche die höheren Unterrichtsanſtalten umfaſſen. Man wird es zwar, je mehr der Zweck die Sprache zu erlernen erreicht iſt, um ſo mehr gegen das Exponiren zurücktreten laſſen, um für das Studium der claſſiſchen Schriftſteller der betreffenden Sprache mehr Raum zu gewinnen; aber werden wir uns je getrauen zu ſagen, daß die Schüler unſerer Gymnaſien und Realſchulen eine fremde Sprache, ein ſo formenreiches, zartes Gebilde, vollſtändig erlernt haben und können, daß ſie alſo ein ſo weſentliches Mittel dazu nun wohl entbehren mögen? So lange insbeſondere das Gymnaſium zum wiſſenſchaftlichen Studium auf der Hochſchule vorbereiten ſoll und in gründlichen Sprachſtudien ein Hauptmittel dazu erkennt, ſo lange darf es die Compoſition auf keiner ſeiner Stufen aufgeben, ſondern muß einen ſeiner Lebensnerven in ihr erkennen; ſonſt iſt es in Gefahr, auf den hiſtoriſirenden oder äſthetiſirenden Abweg zu gerathen und damit ſeiner Beſtimmung untreu zu werden. Die Schüler, die daneben noch ſo vieles andere zu betreiben haben, brauchen das Componiren, um die erworbenen Kenntniſſe auch nur zu erhalten. Man hat in dieſer Beziehung an manchen Orten bedeutſame Erfahrungen gemacht; man hat z. B. die griechiſche Compoſition in den letzten Gymnaſialjahren aufgegeben und das Reſultat war, daß es nicht etwa mit dem Exponiren beſſer wurde, ſondern die Kenntniſſe im Griechiſchen im allgemeinen zurückgingen; in Preußen iſt durch Verordnung vom 12. Januar 1856 das griechiſche Scriptum zu dem Zweck „die Sicherheit der Abiturienten in der griechiſchen Formenlehre und Syntax zu ermitteln" wieder unter die Prüfungsgegenſtände aufgenommen worden.*) Mit 5 Stunden für die Expoſition, 1 für die Compoſition kommt man weiter als mit 6 St. Exponiren ohne Componiren. Wir können uns nicht enthalten, das Wort Mützells hier anzuführen (Zeitſch. f. d. G. 1850 S. 831): „Je mehr die Compoſitionsübungen im Lateiniſchen und Griechiſchen zurücktreten werden, um ſo ungründlicher und undauerhafter wird das Verſtändnis der Schriftſteller, um ſo unſicherer die logiſche Bildung, um ſo ſchwächer die Entwicklung des wiſſenſchaftlichen Gei-

deutſchen Originals als vollkommen berechtigt behandelt und beim Exponiren auf gutes Deutſch hält (vgl. den Art. Aufſätze S. 333).

*) In dem Protokoll der päd. Section der Erlanger Philol. Verſammlung iſt S. 88 folgendes zu leſen: „Auch Wieſe klagt, daß die griechiſchen Schreibübungen, wenigſtens in Preußen, immer mehr abkommen. Aber auch die Folgen liegen klar zu Tage. Neander habe ſich oft beklagt, daß in dem theol. Seminare die Sicherheit im Verſtändnis des Griechiſchen immer mehr abnehme, das Leſen der griechiſchen Autoren werde ſchlechter, geſchweige denn das Verſtehen." Vgl. Protok. der Altenburger Verſammlung S. 117.

Digitized by Google

ſtes, um ſo mangelhafter die Vorbildung zum Verſtändnis der Mutterſprache und der modernen Cultur werden."

Es führt uns dies zu einem weiteren Puncte: Die Stilübungen bringen für den Schüler reichliche Veranlaſſung, die Begriffe, deren Aneignung zur allgemeinen Bildung gehört, ſich zum Verſtändnis und Bewußtſein zu bringen. Wir kommen hiemit auf das neuerdings wiederholt geltend gemachte Verlangen zu ſprechen, es ſollte zum Ueberſetzen in die alten Sprachen kein modernes Deutſch vorgelegt, ſondern die Forderung auf ſolches beſchränkt werden, was ſich unmittelbar in den gewöhnlich geleſenen Alten findet, und es iſt zuzugeben, daß in dieſem Puncte ſchon hie und da zu viel verlangt worden iſt. Es ſind im Zuſammenhang mit den Fortſchritten auf den verſchiedenen Gebieten der Geiſtes- und Naturwiſſenſchaft, der Erfindungen in der Mechanik und Technologie u. ſ. f. für neue Begriffe und Sachen auch neue Sprachprägungen erfolgt, mit denen die alten Sprachen nur dann gleichen Schritt halten könnten, wenn ſie noch lebende wären; den Schülern die Ueberſetzung ſolcher Ausdrücke zuzumuthen, wäre eine nicht gerechtfertigte Qual. Aber von dieſem Misbrauch abgeſehen ſind ſtiliſtiſche Uebungen an modernem Deutſch nicht nur deshalb zu empfehlen, weil ſie eine höhere Stufe für die Geübteren bilden, die ihrer Kraft entſpricht und ihnen eine größere Befriedigung gewährt, ſondern auch weil ſie einen nicht unweſentlichen Beitrag zur Erlangung der Bildung überhaupt geben. Das Ueberſetzen ins Lateiniſche und Griechiſche dient mit dazu, eine Menge Begriffe aus dem höheren Culturleben, deren Beſitz theils dem für die leitenden Stände beſtimmten Jüngling, theils überhaupt dem Gebildeten unerläßlich iſt, beſonders die den verſchiedenen Gebieten der Literatur, der Populärphiloſophie, der Ethik, der Politik u. a. angehörigen aufzuhellen und zum bewußten, freien Eigenthum des Geiſtes zu machen; der Schüler muß, wenn er ſolche Ausdrücke überſetzen ſoll, über ihren Sinn nachdenken und die Begriffe zu analyſiren ſuchen; und der Lehrer kann es nicht vermeiden, ſie je nach Bedürfnis vor- oder nachher nicht eben wiſſenſchaftlich ſtreng zu definiren, aber auf eine der Faſſungskraft des Schülers angemeſſene, dem praktiſchen Zweck entſprechende Weiſe zu erklären; er wird zwar auch die Expoſition für dieſen Zweck benützen, daneben aber die Compoſition nicht entbehren wollen, weil er dabei nicht, wie beim Exponiren, durch andere der Erklärung bedürftige Dinge in Anſpruch genommen iſt und die Eigenthümlichkeit des Modernen an dem urſprünglich deutſch Gedachten deutlicher in die Augen ſpringt. Der abſtracte Begriff wird in der Ueberſetzung ſehr oft ſchon dadurch verſtändlicher, daß er in den alten Sprachen concreter erſcheint, z. B. wenn „herkömmliche Praxis" überſetzt wird exempla majorum, „wir nennen etwas relativ gut" cum ceteris comparando appellamus bonum. Für nicht ſinnliche Dinge bedient ſich die Sprache im ausgedehnteſten Maße ſymboliſcher Bezeichnungen, die antike Symbolik aber weicht von der modernen ſehr oft bedeutend ab und wenn nun der Schüler durch Vergleichung der verſchiedenen Tropen ihre Incongruenz im Verhältnis zu einander und zu der bezeichneten Sache erkennt, ſo müßen dieſe Mängel ſich gegenſeitig corrigiren und die Klarheit und Beweglichkeit der Begriffe fördern. Man ſehe nur z. B. Seyfferts Palästra, Nägelsbachs Uebungen des lateiniſchen Stils, ſeine Stiliſtik und ähnliche Bücher an, und überzeuge ſich, wie da die Begriffe durchgearbeitet werden. Hat der Schüler den Satz „Solon ſteht über Lykurg, weil er den Menſchen vom Bürger ſchärfer ſonderte und die Moral der Politik nicht aufopferte" überſetzen gelernt ... quod quid civis, quid hominis esset, accuratius distinxit neque quae e republica esse arbitraretur iis quae recta et honesta sunt praevertit; lernt er für „geiſtige und ſittliche Vervollkommnung" ſetzen *φρονιμώτερον καὶ βελτίονα γίγνεσθαι*, oder für „deine inneren Vorzüge müßen mit den äußeren Auszeichnungen, die du vor andern voraus haſt, im Verhältnis ſtehen" *ὅσον ταῖς τιμαῖς τῶν ἄλλων προέχεις, τοσοῦτον χρὴ καὶ ταῖς ἀρεταῖς αὐτῶν διαφέρειν* (nach Iſokr.), ſo ſind ihm dieſe Gedanken ſelbſt gewiß klarer, durchſichtiger geworden, als vorher. Dieſe Vortheile gewähren die modernen Sprachen nicht in gleichem Maße; denn gerade die für die höhere, humane und wiſſenſchaftliche

Bildung wichtigſten Begriffe ſind den neueren europäiſchen Sprachen als den Sprachen chriſtlicher Culturvölker ſo ziemlich gemein; die mit den verſchiedenen Nationalitäten gegebenen Nüancen aber ſind meiſtens zu fein für das in Rede ſtehende Alter. Zweckmäßig geleitete Uebungen im Ueberſetzen in die alten Sprachen helfen ſomit unſern Knaben und Jünglingen einen großen Theil von den die Zeit erfüllenden Gedanken und Begriffen zu ihrem Eigenthum zu machen; iſt es auch unmöglich, daß ſie das ganze Wörterbuch der Zeit ſo durcharbeiten, ſo gewöhnen ſie ſich doch durch das Componiren, die vorkommenden Begriffe auf ſolche Weiſe anzufaſſen und zu analyſiren. Wenn daher Mützell (Zeitſch. 1850 S. 874) mit Recht ſagt, daß die Kenntnis des Alterthums zum Verſtändnis „unſerer nationalen Literatur, unſerer ganzen Anſchauungs- und Denkweiſe, unſerer Geſittung unentbehrlich ſei und zwar ſowohl nach ihrer Uebereinſtimmung mit dem Alterthum, als nach dem Gegenſatz, in welchem ſie zu demſelben ſtehe," ſo wird es ſich aus dem Geſagten ergeben, daß auch die Compoſitionsübungen zu dieſem Verſtändnis einen nicht ganz geringen Beitrag leiſten.

Es bedarf nun keiner beſonderen Ausführung, daß das Componiren Verſtand, Gedächtnis, Phantaſie, kurz die geiſtige Kraft des Schülers auf das vielſeitigſte anregt; darauf aber möchten wir noch beſonders hinweiſen, wie daſſelbe eine vortreffliche Uebung der Darſtellungsgabe iſt. Durch die in der bekannten Sprache vorgelegte Aufgabe iſt dem Schüler der Stoff vollſtändig gegeben, er hat ſich nun nur um die Form, um den adäquaten Ausdruck zu bemühen; je mehr ſeine Kraft erſtarkt und ſeine Kenntnis ſich erweitert, deſto ſchwieriger werden die Aufgaben, d. h. deſto mehr weichen ſie vom Deutſchen ab, deſto weiter gehen die Eigenthümlichkeiten der beiden Sprachen auseinander. Der Anfänger fühlt ſich noch durch das Deutſche gebunden, überſetzt das Subſtantiv mit einem Subſtantiv, das Adverb mit einem Adverb u. ſ. f.; allmählich emancipirt er ſich, macht, wo die Eigenthümlichkeit der Sprache es verlangt, das Adjectiv zum Subſtantiv, das Adverbiale zum Verbum oder zum Subject, das Subſtantiv zum Subſtantivſatz, den Hauptſatz zum Nebenſatz ꝛc., kurz er ändert die Form des Gedankens im ganzen und einzelnen und lernt walten mit dem Stoff, „den Inhalt von der Form gleichſam ablöſen, um ihn davon unabhängig in den fremden Model gießen zu können." Das Talent wird dabei manchmal dem Unterricht voraneilen, manches kann überhaupt nicht in Regeln gefaßt werden, aber auch das Talent wird durch dieſe Uebungen entwickelt und ſelbſt der minderbegabte Schüler lernt allmählich die Darſtellungsmittel mehr beherrſchen. Nehmen wir dazu, daß der Schüler beim Componiren auch den Zuſammenhang eines ſtiliſtiſchen Ganzen, ſeine Anordnung, den Gang der Gedanken verſtehen lernt, daß er den Schriftſteller dabei in ſeiner Werkſtätte belauſcht, wie er die Gedanken entwickelt, wendet, erweitert u. ſ. f., ſo wird damit die Anſicht begründet ſein, daß ein Schüler, der gut componirt, überhaupt ſeinen Stoff, habe er ihn woher er wolle, leichter auch in ſeine Mutterſprache kleiden, mit den Schwierigkeiten des Ausdrucks erfolgreicher ringen, auch im Deutſchen einen beſſeren Aufſatz machen wird. (Ueber die lat. Aufſätze vgl. den Art. Lat. Sprache.)

Dieſe Uebung iſt aber unter der Leitung eines verſtändigen Lehrers eben ſchwer genug, um alle Kraft des Schülers in Anſpruch zu nehmen und ihn an Aufmerkſamkeit und Anſtrengung, an Concentration des Geiſtes zu gewöhnen, und doch auch nicht ſo ſchwer, daß er dadurch entmuthigt würde; eine Knabe und Jüngling von geſunder Art und ungeſchwächter Willenskraft wird ſich auch der Schwierigkeiten ſolcher Aufgaben freuen und muthig mit ihnen ringen, während freilich der Zärtling, der Blaſirte ſie im voraus für unüberwindlich erklärt und als unnöthige Quälerei verwünſcht. Darum wird ein im Componiren tüchtiger Schüler in der Regel auch beim übrigen Unterricht die Schwierigkeiten herzhaft anfaſſen, er hat ſolid arbeiten gelernt und „an dieſer Angewöhnung vielleicht die beſte Mitgift, welche ihm die Schule mit hinaus in das Leben geben kann." Weil dieſe Uebung nicht nur das Wiſſen, ſondern vorzugsweiſe das Können mehrt, weil der Schüler etwas ſchaffen und das Gelernte in eigenen Gebilden ver-

werthen lernt, weil das Gefühl der fortſchreitenden Herrſchaft über die Sprache ihm ein gewiſſes freudiges Bewußtſein giebt, iſt das Componiren gerade dem ſtrebſamen Schüler willkommen und auch dem vorgerückteren ein lusus ingenii, in welchem er mit den Genoſſen zu wetteifern und ſeine geiſtige Gewandtheit zu erproben ſich freut. *)

Hat nun aber die Compoſition neben der Expoſition einen eigenthümlichen, ſelbſtändigen, dieſe ergänzenden Werth, iſt ſie ein wichtiges Mittel, um zum tiefern Verſtändnis der eigenen und der fremden Sprache zu gelangen, die Geſetze der ſprachlichen Darſtellung von den erſten Elementen bis zu den höheren Geſetzen des Stils zu erkennen und zu üben und die in der Sprache niedergelegten Schätze des Wiſſens und die Bildung in kräftigender Geiſtesgymnaſtik ſich anzueignen, ſo ergiebt ſich hieraus auch, daß man mit gutem Grund von jeher bei Prüfungen in fremden Sprachen die Compoſition als einen ganz weſentlichen Gegenſtand angeſehen, bei Lehrer-, Maturitäts-, Verſetzungsprüfungen ein beſonderes Gewicht auf ſie gelegt hat. Wie der Lehrer im Laufe des Schullebens für die meiſten Fälle einen zuverläßigen Maßſtab für die Beurtheilung der Begabung und der Treue ſeiner Schüler daran hat, und ihre Fortſchritte daran vorzugsweiſe meßbar ſind, ſo können ſich die Schüler am Ende eines Zeitraums mit nichts anderem ſicherer über ihre Sprachkenntniſſe und in manchem Betracht über die Stufe ihrer geiſtigen Bildung und Reife ausweiſen. Eine gute Schule aber wird man diejenige nicht nennen, deren Schüler nicht in den Hauptſprachen, welche ſie zu treiben hat, befriedigend componiren.

Doch reden wir nun auch noch von den Bedingungen, unter welchen wir dieſe Früchte vom Componiren erwarten. Sie liegen der Hauptſache nach im Bisherigen. Ziehen wir einige Conſequenzen: Vor Allem iſt erforderlich, daß dem Componiren genügende Zeit eingeräumt werde. In Württemberg wird der lat. Compoſition in der lat. Schule (bis zum vollendeten 14. J.) durchſchnittlich die Hälfte der für das Latein beſtimmten Zeit gewidmet, ungef. 6 Stunden, im Obergymnaſium 2—3 St.; eine wöchentliche Stilübung als häusliche Aufgabe über den Sonntag („Hebdomadar, Argument") iſt allgemeiner Brauch, in vielen unteren und mittleren Claſſen auch noch eine zweite Aufgabe über den Mittwoch. Der öſterreich. Org.-Entwurf von 1849 beſtimmt durchſchnittlich für die 4 unteren Claſſen ½ St. wöch. zum Componiren und alle 2 Wochen ein „Penſum", im Obergymnaſium 1 St. grammatiſch-ſtiliſtiſchen Unterricht, „alle 14 Tage ein Penſum, alle 4 Wochen eine Compoſition"; das ausgeſprochene Ziel iſt: die Ueberſetzung eines Stücks aus einem Schriftſteller der Mutterſprache, ungefähr ſo ſchwierig wie die Aufgaben in den Sammlungen von Nägelsbach; aber wie es möglich ſein ſoll, in ſo beſchränkter Zeit dies Ziel zu erreichen, können wir uns nicht denken. Was ſodann den Stoff betrifft, ſo müßen natürlich die Aufgaben zweckmäßig gewählt ſein, der Inhalt belehrend, mannigfaltig, bedeutend und der Anſtrengung werth, die Sprache nicht ſo ſchwer, daß die Schüler überfordert, noch weniger ſo leicht, daß ſie nicht zur Arbeit genöthigt und dadurch emporgezogen würden; zu leichte oder auch zu kurze Arbeiten findet der Schüler der Mühe, die er doch auf ſie verwenden muß, nicht werth und fertigt ſie gewöhnlich mit weit weniger Fleiß, als die ſchwierigen. Auch auf den unteren Stufen, auch bei dem bloßen Einüben von Regeln hüte man ſich vor inhaltloſen Sätzen, wie ſie Lehrern und Schülern zum Ueberdruß beſonders in manchen franzöſiſchen, doch auch noch in lateiniſchen Uebungsbüchern ſich finden, und gebe möglichſt bald zuſammenhängende Stücke. Den angemeſſenen Grad der Schwierigkeit trifft der

*) Man hat gegen die Stilübungen manchmal den Einwurf erhoben, die Leiſtungen der Schüler ſtehen in einem gar zu ungünſtigen Verhältnis zu der darauf verwandten Zeit und Mühe und ſelbſt die hervorragenden Stiliſten unter den Philologen ſchreiben kein tadelloſes Latein. Dieſer Einwurf ſcheint uns nicht treffend; ſonſt dürfte man auch die Lectüre der Claſſiker in den Gymnaſien ohne weiteres aufgeben, weil ja das Verſtändnis derſelben bei ſehr vielen Schülern doch lückenhaft bleibe. Wer nicht bis zum Gipfel eines hohen Berges emporklimmt, kann deshalb doch ſchon zu einer ſchönen Ausſicht gelangt ſein, die ihn für die aufgewandte Mühe belohnt.

Lehrer in dem Falle am ſicherſten, wenn er auf den unteren und mittleren Stufen die Aufgaben ſelbſt entwirft und dabei ſorgfältig berückſichtigt, was beim Exponiren und in der Grammatik jüngſt vorgekommen und der Einübung gerade bei ſeinen jedesmaligen Schülern bedürftig iſt; auch bei den oberen Claſſen iſt dies zu empfehlen. Wiſſen die Schüler dann bei einer Compoſition, deren Ergebnis einen beſonderen Werth für ſie hat, im voraus, aus welchem Gebiet der Lectüre der lexikaliſche Stoff, aus welchem Abſchnitt der Grammatik die Regeln vorzugsweiſe genommen ſein werden, ſo arbeiten ſie dieſe Dinge für ſich gehörig durch. Mit den von ihm ſelbſt bearbeiteten wird der Lehrer übrigens zweckmäßig anderweitige Aufgaben abwechſeln laſſen, ſchon um die Gefahr der Einförmigkeit in ſtoffſlicher und ſprachlicher Hinſicht zu vermeiden, und zwar um ſo mehr, je älter die Schüler ſind. Unerläßlich iſt ſodann, daß er ſelbſt die gegebenen Aufgaben in gutes Latein, Franzöſiſch ꝛc. zu übertragen fähig ſei; der Anfänger im Lehramt ſoll die altera versio immer ſelbſt machen, wenn er ſie auch alsdann nach der Arbeit eines Meiſters verbeſſert; nur dann kann er die Schüler mit gutem Gewiſſen und ſicherem Erfolg zu eifrigem Bemühen auffordern. Glaubt er in ſpätern Jahren im Drang der Geſchäfte von dieſer Regel abweichen zu dürfen, ſo darf er ſich wenigſtens das nicht erlaſſen, eine etwaige eigene Arbeit aus frühern Jahren vorher ſo zu durchdenken, daß ſie in ſeinem Geiſte neu wird und ſeinem jetzigen Standpunct entſpricht. Den Gebrauch des Wörterbuchs beſchränke er ſo viel als möglich, indem er namentlich bei allem, was unter ſeinen Augen componirt wird, gar keine Hülfsmittel geſtattet und lieber die etwa unbekannten Wörter ſelbſt angiebt.

Um endlich noch die Behandlung der ſchriftlichen Compoſition in der Schule zu berühren, ſo iſt es in der Regel nur auf den unteren Stufen rathſam, die einzelne Aufgabe vor der Ausarbeitung zu beſprechen, auf Steine des Anſtoßes hinzuweiſen und Winke zu deren Hinwegräumung zu geben, weil ſonſt das, was eine Denkarbeit ſein ſoll, zur Gedächtnisſache wird; iſt die Aufgabe wohl gewählt, ſo kann ſie der Schüler bald ſelbſtändig löſen und der Lehrer ſoll ihm das zumuthen, ſobald die Kraft ſoweit erſtarkt iſt. Iſt die Arbeit fertig und ſorgfältig, aber ohne Rückſicht auf orthographiſche und grammatiſche Haarſpaltereien corrigirt (vgl. den Art. Aufgaben S. 289), ſo ſoll ſich der Lehrer nicht begnügen, die Hefte zurückzugeben und dann ſeine altera versio zu dictiren, ſondern eine Periode um die andere mit der ganzen Claſſe durchgehen und nach allen Richtungen beſprechen, die in Frage kommenden Ausdrücke und Wendungen gegen einander abwägen und ſo unter der wetteifernden Mitwirkung und lebendigen Betheiligung wo möglich ſämmtlicher Schüler die Muſterüberſetzung entſtehen laſſen, welche er nun erſt dictirt; wir glauben nicht, daß irgend ein anderer Theil des Sprachunterrichts in der Hand eines guten Lehrers anregender, ſpannender, bildender wirken kann, als dieſer.

Aus den im Obigen entwickelten Gründen beziehen wir auf die Compoſition im allgemeinen, was Nägelsbach in ſeiner Zueignung der lateiniſchen Stiliſtik an ſeine Lehrer Roth und Held als ſeine Ueberzeugung ausſpricht, daß „unſern Schulen in wiſſenſchaftlicher Hinſicht kein empfindlicherer Schlag verſetzt werden könnte, als wenn das Lateinſchreiben läßig und in geringerer Ausdehnung betrieben würde.“ (Vgl. über die einzelnen Sprachen die betr. Art.)

Literatur. Deinhardt, der Gymnaſialunterricht S. 226—8. Thaulow, Gymnaſialpädagogik S. 144—9. Köchly, zur Gymnaſialreform S. 80—99, vermiſchte Blätter S. 22. Bäumlein, Progr. von Maulbronn 1851. Verhandlungen bei den Philol.verſammlungen zu Jena (in Schnitzers pädag. Vierteljahrsſchrift 1847), Erlangen, Altenburg, Hamburg.

K. A. Schmid.

Concentration des Unterrichts.*) Concentriſch nennt der Mathematiker Kreiſe

*) Obwohl die Beſprechung dieſer Tagesfrage nothwendig darauf führt, manches, was in die Artikel Volksſchule, Realſchule, Gymnaſium, Leſebuch, lateiniſche, deutſche Sprache, Geſchichte, Mathematik, Phyſik, Chemie u. ſ. f. gehört, vorwegzunehmen, ſo konnte die Redaction doch den

von verſchiedener Größe, welche einen gemeinſchaftlichen Mittelpunct haben, von denen alſo der kleinere gleichſam den Kern bildet, um welchen ſich die größeren, ſoweit ſie ihn und einander an Ausdehnung überragen mögen, rings in gleicher Breite herum erſtrecken. Das Gegentheil davon ſind zwei Kreiſe, deren Mittelpuncte ſo von einander entfernt ſind, daß die Fläche des einen keinen Punct gemeinſchaftlich hat mit der des andern. Concentration iſt ſomit eine ſolche Beziehung verſchiedener Gegenſtände zu einander, daß ſie einen gemeinſchaftlichen Mittelpunct haben. Spricht man daher von Concentration des Unterrichts, ſo kann darunter nur, und zwar in bildlichem Sinne, eine ſolche Unterrichtsweiſe verſtanden werden, nach welcher die Schule einen Kern hat, um den ſich der Unterrichtsſtoff extenſiv ſo anlagere, daß er nie ſeine Beziehungen zu dieſem Kerne verliere. Soweit iſt auch in der That das Bild und ſeine Anwendung vollkommen berechtigt. Denn wie es in der Natur des organiſchen Körpers liegt, alle ihm zugeführten Stoffe ſich zu aſſimiliren, und was nicht aſſimilirbar iſt wieder auszuſtoßen, ſo iſt auch im Geiſte das Streben nach Einheit durchaus die Grundlage aller ſeiner Thätigkeit, und jede Zerfahrenheit, jede Zerſplitterung ſeiner Thätigkeit rächt ſich durch die Folgen in der Schwächung der geiſtigen Kraft ſelbſt. Jede Schule muß daher nach Einheit im Zwecke ſowohl, als ſoviel möglich in den Mitteln zu Erreichung dieſes Zweckes ſtreben, und die Verſchiedenheit der Schulen beruht bloß auf der Verſchiedenheit ihrer Zwecke, ihr Organismus aber iſt — dieſen Zweck vorausgeſetzt — weſentlich auf daſſelbe Princip gegründet, auf das genannte Streben nach Einheit. Aber omne simile claudicat. Das Verkennen dieſer Wahrheit, und die Meinung, in dem Ausdrucke: Concentration des Unterrichts, habe man nicht ein Bild, ſondern einen Begriff, hat nicht ſelten zu den gröbſten Verirrungen geführt. Man hat Leſebücher geſchaffen, durch welche im deutſchen Sprachunterrichte, oder im Unterrichte in einer fremden Sprache, zugleich Geſchichte, Geographie, Naturgeſchichte, Phyſik, ſelbſt Landwirthſchaft gelehrt werden ſollte, ſo daß der Schüler am Schluſſe einer Lection kaum wußte, ob er in derſelben Deutſch, Franzöſiſch, Geographie oder den Bau der Zuckerrübe gelernt habe, in der That der beſte Weg zur Zerſplitterung des Unterrichts ſtatt zu ſeiner Concentration. Man hat, um den Religionsunterricht als Kern alles Unterrichts conſequent erſcheinen zu laſſen, verlangt, der Rechenunterricht ſolle ſeinen Stoff aus der Bibel wählen, und dadurch den Zweck dem Mittel zum Opfer gebracht. Beiſpiele dieſer Art ließen ſich noch manche aufzählen. Es ſoll damit nicht geſagt werden, daß ein Leſebuch keine der obengenannten Stoffe enthalten dürfe, daß der Rechenunterricht nicht auch aus der bibliſchen Geſchichte einzelne Aufgaben wählen dürfe u. ſ. w. Allein jene Leſeſtoffe ſollen um ihrer ſprachlichen, insbeſondere ſtiliſtiſchen Bedeutung willen da ſein, nicht aber, damit durch das Leſen der Sprachunterricht in einen Sachunterricht umgewandelt werde, und durch letztere Rechenaufgaben ſollen nicht die für das praktiſche Leben erforderlichen Uebungen beeinträchtigt oder gar verdrängt werden.

Bei der Wichtigkeit der Sache für den ganzen Organismus iſt es daher von Werth, daß wir genau ins Auge faſſen, wie weit das Bild der Concentration zur Anwendung auf die Schule im allgemeinen berechtigt iſt, wobei die ſpecielle Art der Anwendung auf die beſondern Gattungen von Schulen der beſondern nachfolgenden Ausführung überlaſſen bleiben möge.

Concentration findet zunächſt bei der Schule ſtatt in Beziehung auf ihren Zweck. Gerade das Bewußtſein, daß die Verfolgung verſchiedener Zwecke nur zur Zerſplitterung führen könne, hat eine Trennung der verſchiedenen Schulen nach ihren Zwecken hervorgerufen. Wir haben die humaniſtiſche, die realiſtiſche und die Volksſchule. Wo dieſe organiſche Trennung vor ſich gegangen iſt, da haben dies ſomit ſämmtliche Schulen als einen Vortheil für ſich zu betrachten, da ſie ihren Zweck um ſo ſchärfer ins Auge faſſen,

Artikel Concentration nicht übergehen, behält ſich aber vor, in Beziehung auf einzelne Puncte auch andere Anſichten ſich ausſprechen zu laſſen. D. Red.

und um ſo conſequenter die richtige Wahl der Mittel erſtreben können. Es iſt daher eine Verſündigung an der Jugend, nicht ſelten hervorgerufen durch Eitelkeit und das Streben, einen läſtigen Rivalen in der Jugendbildung zu beſeitigen, wenn man ſelbſt auf der Stufe noch, wo nach pädagogiſch feſtgeſtellten Grundſätzen die Vorbereitung auf die künftige Berufsart in ihre Rechte eintreten ſoll, den Plan einer Schule ſo einrichtet, daß alle Schüler, welches auch ihr künftiger Beruf ſein möge, in ihr die erforderliche Vorbildung finden ſollen, und es entſtehen dadurch Lectionspläne, die ſo bunt ausſehen, wie die Speiſekarte von einem Gaſthofe erſten Rangs. So wenig ſelbſt der geiſtig reife Mann auch bei hervorragenden Talenten ein dieſen Talenten entſprechendes Reſultat gewinnt, wenn er ſtatt ein beſtimmtes Lebensziel ſich vorzuſtecken und demgemäß ſich auf einen Zweig des Wiſſens zu concentriren, in allen Gebieten des Geiſtes heimiſch zu werden ſtrebt, ſo wenig vermag eine Schule zu leiſten, welche ſtatt einen einzigen Zweck zu verfolgen, allen gerecht werden will, und es muß daher entſchieden ausgeſprochen werden, daß das Streben nach allſeitiger Schulausbildung nur ſoweit berechtigt iſt, als dies nicht auf Koſten des beſondern Zweckes geſchieht, durch welchen jede Gattung von Schulen zu einer von andern ſpecifiſch verſchiedenen wird.

Die Concentration bezieht ſich aber nicht bloß auf den Zweck der Schule, ſondern auch auf die Mittel zu demſelben. Dieſe ſind zunächſt die Unterrichtsſtoffe. Da die Aufgabe jeder Schule zunächſt Vorbereitung iſt — nicht auf einen beſondern Beruf, aber auf eine beſondere Berufsgattung, dann aber Ausſtattung des Schülers mit den nöthigen Mitteln, um ſich allgemeine Bildung erwerben zu können, ſoweit dies mit den Anſprüchen vereinbar iſt, welche die beſondere Berufsbildung auf Kraft und Zeit machen muß, ſo müßen die Unterrichtsſtoffe ſo für dieſen Zweck gewählt werden, daß diejenigen vor Allem berückſichtigt werden und gleichſam den obenerwähnten Kern des Unterrichts bilden, welche für den Zweck der Schule am nöthigſten und unentbehrlichſten erſcheinen, während die andern nur Ergänzungsfächer ſind; diejenigen aber gänzlich ausgeſchloſſen bleiben, welche dem Zwecke der beſondern Schule ferne bleiben, wenn ſie auch an ſich nützlich ſind, und vielleicht in einer andern Schule in den Vordergrund treten. Denn nur Vereinfachung der Lectionspläne führt zur wahren Concentration des Unterrichts; wer alles ſchon in der Schule lehren will, was dem Menſchen zu wiſſen nützlich iſt, zerſplittert die Kräfte und möge als Motto über ſeinen Lectionsplan nur das bekannte Sprüchlein ſchreiben: in omnibus aliquid, in toto nihil. Dabei darf aber obiges Bild nicht ſo zum Begriff erhoben werden, als müße ein Unterrichtsſtoff ſo den Kern des Ganzen bilden, daß jeder andere ſo viel als möglich Beziehungen auf ihn hervorſuche, daß z. B. Geometrie an Euklid gelehrt werde, nicht etwa weil ſein Lehrbuch als Schulbuch zweckmäßig ſei, ſondern weil er zu den alten Griechen gehöre, ja daß ſogar den Schülern der Euklid griechiſch in die Hand gegeben wird, damit auch dadurch zugleich der griechiſche Unterricht, als zu jenem Kerne des Unterrichts gehörig, gefördert werde. Eine ſolche Concentration iſt Zerſplitterung und theilt die Aufmerkſamkeit des Schülers, häuft alſo die Schwierigkeiten, anſtatt zur Vereinfachung zu führen. Was ſeiner Natur nach nur durch Zwang zuſammengebracht werden kann, wird beſſer auseinander gehalten. So z. B. Sprachen und Mathematik. Damit iſt nicht ausgeſchloſſen, vielmehr durch das Weſen der Concentration ausdrücklich bedingt, daß die natürlichen Beziehungen der Unterrichtsſtoffe auf einander, beſonders der Nebenſtoffe auf den Hauptſtoff ſo entſchieden als möglich hervortreten, um in dem Geiſte des Schülers ſich zu aſſimiliren, und einander gegenſeitig zu feſterer Begründung zu dienen. In ſolchen natürlichen Beziehungen ſtehen z. B. Geſchichte und Geographie, Lectüre der alten Claſſiker mit der Geſchichte der alten Welt, der Unterricht in der fremden Sprache mit dem Unterrichte im Deutſchen u. ſ. w.

Die Concentration zeigt ſich aber außerdem bei jedem einzelnen Stoffe an und für ſich. Jeder Stoff ſelbſt hat wieder einen Kern, um welchen ſich in immer weitern Kreiſen ſeine einzelnen Theile anlagern. Es iſt die Aufgabe der Mittelſchule, den Unterricht ſo zu concentriren, daß er ſich nicht in die Peripherie verliere, ſondern nach

Erfaſſung des Mittelpunctes ſtrebe, oder mit andern Worten, der Unterricht jedes Lehrfaches hat nicht darnach zu ſtreben, daß er möglichſt extenſiv, vielmehr daß er intenſiv werde. Wenn ein Unterrichtsſtoff nur dadurch wahrhaftes geiſtiges Eigenthum wird, daß er nicht bloß Wiſſen, ſondern vorzugsweiſe Können iſt, allerdings kein mechaniſches Können, ſondern ein auf Wiſſen baſirtes Können, wenn alſo der Schüler nicht bloß receptiv werden ſoll, ſondern reproductiv und endlich wo möglich productiv, ſo kann der Ruhm und die Aufgabe der Schule nicht darin liegen, daß dem Schüler möglichſt viel Stoff gegeben werde, ſondern daß der gegebene Stoff ihm zu eigen und gleichſam zu einem Werkzeuge werde, mit dem er etwas verrichten kann; nicht darin z. B. daß im lateiniſchen und griechiſchen Unterrichte möglichſt viele Schriftſteller geleſen, ſondern daß einige Hauptſchriftſteller zum geiſtigen Eigenthum des Schülers werden, in die er ſich verſenke, und an denen er ſeinen eigenen Stil und ſeine eigene Darſtellungsgabe heranbilde; nicht darin, daß er in der Mathematik zu den höchſten Höhen geführt werde, ſondern daß er den Kreis, in welchem er ſich für ſeine künftige anderweitige Berufsbildung bewegen muß, nicht überſchreite, innerhalb deſſelben aber ſo heimiſch ſich fühlen lerne, daß ihm bei keinem Lehrſatze die praktiſche Anwendbarkeit fremd bleibe. Dieſen Kreis ſelbſt aber wird er erſt dann zu überſchreiten haben, wenn für ihn die Mathematik ſelbſt zum Berufe wird, alſo wenn er die Mittelſchule überſchritten hat. Eine richtige Anwendung der Concentration fordert allerdings gerade hier von manchem Lehrer eine nicht geringe Selbſtverläugnung, da mancher ſo gar geneigt iſt, ſeinen Ruhm darin zu finden, daß er ſeine Schüler möglichſt weit gebracht habe, und da zuweilen ſelbſt Behörden, wie ohnehin das Publikum den Stand einer Schule mehr nach der Extenſität als der Intenſität des Unterrichts beurtheilen, indem die Anlegung eines ſichern Maßſtabes für letztere ganz andere Schwierigkeiten darbietet als für jene.

Concentration oder Zerſplitterung iſt aber auch noch möglich in der Anordnung und Aufeinanderfolge der Stoffe, und wie ſehr in dieſer Beziehung in vielen Anſtalten geſündigt wird, zeigt ein einfacher Blick auf die Stundenplane derſelben. Welches Reſultat würde wohl der Gelehrte oder der Induſtrielle zu Tage fördern, wenn er von Stunde zu Stunde das begonnene Geſchäft verlaſſen und zu einem neuen oft ganz heterogenen überſpringen wollte? Solchen deſultoriſchen Unterricht aber muthet man dem Knaben in der Schule gar häufig zu. Er, der in den einzelnen Unterrichtsfächern noch nicht heimiſch iſt, wie der Lehrer, ſondern erſt heimiſch werden ſoll, hat z. B. an dem nämlichen Tage Vormittags zuerſt Lateiniſch, dann Geometrie, dann Griechiſch, hierauf Rechnen; Nachmittags folgt Franzöſiſch, dann Geographie; an einem andern Tage ſchiebt ſich vielleicht zwiſchen Lateiniſch und Griechiſch Geſchichte oder Zeichnen hinein u. dgl. Iſt es da ein Wunder, wenn kein Unterrichtsfach zur rechten Wirkſamkeit gelangen kann? Muß da nicht die Hälfte der Unterrichtszeit verloren gehen, bis nur die vorher gebrauchten Schulmittel beſeitigt, die neuen zurechtgelegt ſind, bis der Knabe den frühern Ideengang vergeſſen und ſich in den neuen hineingefunden hat? Und wenn vollends der vorangegangene Lehrer den Schüler für ſeinen Unterricht zu begeiſtern wußte, wenn die angeſchlagenen Saiten in Seele und Gemüth nachklingen, ſo vermag wohl kein folgender Unterricht bei der Kürze ſeiner Dauer den Knaben ſoweit zu fixiren, daß er auch nur das geringſte bleibende Reſultat davon mitnimmt. Wenn es daher gleich nicht zu verkennen iſt, daß die Thätigkeit des Geiſtes einer Abwechslung bedarf, und daß ein allzulanges Verweilen bei dem nämlichen Stoffe endlich eine Abſtumpfung bewirken muß, während die wahre Erholung und das wahre Ausruhen von einer anſtrengenden Thätigkeit nicht im Nichtsthun, ſondern in dem Wechſel der Arbeit beruht, ſo darf dieſer Wechſel doch nicht ſoweit gehen, daß keine Vertiefung in einen Unterrichtsſtoff mehr möglich iſt. Ja manche Unterrichtsfächer vertragen einen raſchen Wechſel ihrer ganzen Natur nach durchaus nicht. Zeichnungsunterricht z. B., insbeſondere da, wo er in der gewöhnlichen Form nach Vorlagen gelehrt wird, nur je eine Stunde lang ertheilt, iſt beinahe ſo viel wie gar keiner. Bis der Lehrer ſämmtlichen Schülern die Vorlagen

gegeben, bis er jeden einzelnen auf die Hauptpuncte, die zu beachten sind, aufmerksam gemacht hat, darf er bei etwas größern Classen, wenn er am letzten angelangt ist, beim ersten wieder mit dem Einsammeln der Vorlagen beginnen. Vor Allem aber sollten die Hauptfächer, die den oben bezeichneten Kern des Unterrichts bilden, so gelehrt werden, daß der Schüler sich in den Stoff vertiefen kann. Ein zweistündiges Lesen eines Schriftstellers, zweistündige Uebungen in der Composition, so daß dem Schüler zu ruhiger und besonnener Abwägung der verschiedenen Ausdrucksweisen und der Auswahl des Bessern Zeit gestattet ist, und ähnliches gehören wesentlich zur Concentration des Unterrichts, ja selbst zweistündige mathematische Lectionen sind nicht bloß möglich, sondern zweckmäßig in solchen Anstalten und bei solchen Altersstufen, bei denen die Mathematik Hauptsach geworden ist. An sie dürfen sich die Nebenfächer in einstündigen Pensen wohl anreihen, um neben jenem dauernden Verweilen auf Einem Puncte durch Abwechslung des Stoffs vor Ermüdung und Abstumpfung zu schützen.

Endlich aber muß noch auf Einen Hauptpunct für die Concentration des Unterrichts hingewiesen werden, nämlich die Concentration in der Person des Lehrers, worüber hier wenigstens die aus unserem Gesichtspuncte sich ergebenden Folgerungen zur Sprache kommen müßen. Die oben geforderten innigen Beziehungen der einzelnen Unterrichtsfächer zu einander können unmöglich, wenigstens nicht in ihrem vollem Maße verwirklicht werden, wenn sie in den Händen verschiedener Lehrer sind, selbst wenn diese, wie dies nicht immer der Fall ist, mit einander in ein genaueres Vernehmen treten. Wie isolirt z. B. stehen in manchen Anstalten Geographie und Geschichte da, wenn sie von zwei verschiedenen Lehrern gelehrt werden, während sie in der Hand des nämlichen Lehrers einander ergänzen und daher gegenseitig fördern würden. Welche Schlagfichter vermag ferner der Lehrer der Geschichte auf den einen oder andern Schriftsteller zu werfen, der im sprachlichen Unterricht gelesen wird, sobald die Fäden beider Unterrichtsstoffe in der nämlichen Person des Lehrers zusammenlaufen. Statt dessen findet man nicht selten, daß selbst der nämliche Lehrstoff in zwei verschiedene Zweige sich spaltet, daß ein Lehrer die Prosaisten, ein anderer die Dichter erklärt, daß ein Lehrer Arithmetik, ein zweiter Geometrie lehrt u. dgl. Allerdings giebt es Rücksichten, die hier manchmal modificirend einwirken müßen, die z. B. in den gegebenen unabänderlichen Persönlichkeiten von Lehrern beruhen, deren Wirksamkeit man auf solchen Wegen einerseits möglichst unschädlich, andrerseits wieder möglichst für die Schule nutzbar zu machen sich veranlaßt findet. Aber es sind Uebelstände, die am besten als solche wirklich erkannt, nicht aber als Vortheile zu rechtfertigen versucht werden. Die principielle Durchführung der Concentration des Unterrichts fordert zunächst vorherrschend Classen- nicht Fachlehrersystem, soweit die Fächer wirklich zusammenhängen, also möglichste Vereinigung der sogenannten ethischen Fächer in einer einzigen Person, und ebenso wieder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer. Sie fordert aber ebenso Vermeidung des öftern Wechsels der Person des Lehrers für das gleiche Fach, also möglichste Vermeidung des Uebelstandes, daß der Schüler mit dem Vorrücken in einen höheren Jahrescurs für das bisher getriebene Lehrfach einen neuen Lehrer bekomme, was manchmal ziemlich gleichwirkend ist mit der Uebersiedlung in eine ganz neue Schule. Es muß jedoch dem Artikel über das Classen- und Fachlehrersystem überlassen bleiben, zu untersuchen, ob und wie die gerade hier theilweise sich durchkreuzenden Interessen der Schule sich in Frieden vereinigen lassen. *) **Nagel.**

Concentration des Unterrichts in der Volksschule. **) Ueber diesen Gegenstand ist eine ganze Reihe von Aufsätzen und Büchern erschienen. Wir nennen Schneli, die Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts, Berl. 1850; Völter, über Concentration u. s. w. im Südd. Schulboten, 1852; Jungklaaß, Gruppenunterricht in der

*) Ueber einige andere damit zusammenhängende Puncte s. die Art. Lehrercollegium, Classenprüfungen unter „Schulprüfungen", Schulbücher. D. Red.

**) Vgl. die Anm. zu S. 838.

Volksschule im Schulbl. d. ev. Seminare Schlesiens, 1853 und von demselben Verf. im Jahrg. 1858; Loew, „die pädagogischen Parteiungen" (eine Entgegnung auf den Gruppenunterricht von Jungklaaß) in den päd. Monatsblättern von Loew, 1854; ebendas. von Kühne im Jahrg. 1857. Auch hat Schnell eine zweite Schrift, deren Hauptinhalt ebenfalls die Concentration ist, herausgegeben: der organische Unterricht, 1. Bändchen Berl. 1856. In dieser sind zwei Aufsätze als Beilagen enthalten: Günther, die zweckmäßigste anwendbare Concentration des Unterrichts in der Volksschule, und Hörnig, „Centralisation oder Concentration des Unterrichts?" Bormann handelt von ihr in einem besonderen Paragraphen seiner Unterrichtskunde und Goltzsch hat in seinem Lehrplan für einclassige Schulen die Concentration in der Gestaltung des gesammten Unterrichtes durchgeführt. Eine praktische Ausführung, bis jetzt die einzige, hat die Concentration in dem vom Münsterberger Seminar herausgegebenen Volksschullesebuche gefunden. — Bormann definirt Concentration als Vereinigung gewisser Dinge um einen Mittelpunct; Kühnast bemerkt aber richtig (im Septemberheft der Mützell'schen Zeitschrift 1857), daß Centralisation noch nicht Concentration sei, und Schnell unterscheidet deshalb Centralisation und Concentration, indem er sagt, der Unterricht müße den Objecten nach centralisirt und den Subjecten nach concentrirt werden; jenes geschieht nur um des letzteren willen und reicht für sich allein noch nicht aus. Denn darüber sind alle einverstanden, daß das Centrum nur das Subject, der Schüler, sein könne und erst durch die Beziehung der Unterrichtsgegenstände auf ihn und durch die Wirkung, welche ihr wechselseitiges Ineinandergreifen auf die geistige Entwickelung und Gestaltung entfalten soll, eine Concentration zu Stande komme. Wenn dies immer klar und consequent festgehalten worden wäre, so würde man nicht auf der Forderung bestanden haben, einen Unterrichtsgegenstand in dem Sinne als Centrum zu gewinnen, daß er den stofflichen Mittelpunct und das einzige Bildungselement der Volksschule ausmache; man würde auch nicht den „Gruppenunterricht," welcher „Gotteskunde", „Weltkunde" und „Sprachkunde" als coordinirte Gegenstände hinstellt, als ein Mittelding zwischen der früheren Isolirung der Disciplinen und der Concentration nach den Ansichten Völters angesehen haben, noch weniger würde man diesen so misverstanden haben, als wolle er dem Religionsunterrichte ein solches Uebergewicht und eine so unberechtigte Bevorzugung einräumen, daß alle übrigen Gegenstände in ihrem Einflusse, den sie auf die Bildung der Kinder der Elementarschule beanspruchen können, beeinträchtigt würden, oder wie Kühne unter Anführung eines Ausspruches Wanders sagt, als wolle Völter auf den Lectionsplan nur das Wort „Bibel" setzen. Es hat aber gerade Völter mit einer Schärfe, wie kein anderer, den Ausgangspunct für die Concentration dargelegt. Der Zweck des Unterrichtes, sagt er, ist Bildung; Bildung aber ist jene Erregtheit des Menschen im innersten Springquell seines Geistes, bei welcher alle seine Fähigkeiten und Anlagen in eine auf das höchste Ziel ihrer Entwickelung gerichtete, zugleich aber auch dem individuellen Berufe gemäße Thätigkeit versetzt sind, so daß alle inneren geistigen Organe, das gesammte Sinnen und Denken, der Charakter, die ganze Persönlichkeit das Ebenmaß vollendeter Individualität in allen ihren Beziehungen zu dem, was für sie Object sein kann, darstellen. Der Unterricht muß also so gestaltet werden, daß alle Lehrfächer auf den einen Punct, die centrale Fassung der Persönlichkeit, hinarbeiten und alle so in einander greifen, daß sie von den verschiedensten Seiten auf das Individuum nach dem einen Ziele hin einwirken. Um nun eine solche Centralisation der Unterrichtsgegenstände zu ermöglichen, müßen zunächst die Gesichtspuncte, welche für die Auswahl des Stoffes maßgebend sind, festgestellt werden. Die Volksschule hat als Bildungselemente festzuhalten 1) das Religiöse, 2) das Nationale, 3) das Naturkundliche und 4) das Technische. Diese sind aber nicht von gleicher Berechtigung; es kann nur eins von ihnen das specifisch menschenbildende sein. Was ist nun das Ursprüngliche, Wurzelhafte, über das man nicht hinausgehen kann, innerhalb dessen man sich in jeder Art und auf jeder Stufe des menschlichen Bildungsprocesses bewegen muß? Das ist die Gemein-

ſchaft mit Gott. „Das religiöſe Element muß in der Geſammtlehrthätigkeit der Volksſchule das beherrſchende ſein.“ So weit gehen mit Völter alle Vertreter der Concentration, welche durch ſie die chriſtliche Lebensrichtung ſtärken und verinnerlichen möchten und in ihr den wirkſamſten Hebel erkennen, die geſammte Lebensthätigkeit unter den regenerirenden Einfluß einer durchgreifenden und das geſammte menſchliche Leben beſtimmenden chriſtlichen Geſinnung zu ſtellen. Nur Schnell hat dieſen Geſichtspunct weniger ins Auge gefaßt, ſondern geht bei ſeiner Centraliſation von dem Unterſchiede zwiſchen Lehre und Uebung aus, wonach ſich ihm als ſachliche Unterrichtsgegenſtände Gottes-, Welt- und Sprachkunde ergeben. Es iſt ihm überhaupt mehr darum zu thun, daß die Kinder nicht mit Stoff überfüllt werden, ſondern die Lehre beſchränkt und die Uebung erweitert werde, um eine größere Sicherheit des Wiſſens und Könnens zu erzielen. Auch ordnet er die Gegenſtände ſo, daß ſie nicht in bunter Reihenfolge auf einander folgen, ſondern die geiſtige Thätigkeit geſammelt einem Objecte zugewendet wird und mit der ſtofflichen Durcharbeitung Leſen, Schreiben und Singen verbunden werden. Sowohl jenes von Völter betonte chriſtliche Princip, wie die von Schnell urgirten Geſichtspuncte für die Beſchränkung des Lehrens, die Verbindung des techniſchen mit dem ſachlichen Unterrichte und eine Vereinfachung des Lectionsplans haben mit gewiſſen Modificationen in Goitzſch Lehrplan ihre Durchführung gefunden und ſind auch für die Geſtaltung der im ſchleſiſchen Seminarſchulblatte vertretenen Anſchauungen und Grundſätze maßgebend geweſen. Das Motiv für die Concentration liegt aber hier, wie geſagt, nicht wie bei Schnell vorwaltend in methodiſchen und pſychologiſchen Geſichtspuncten, ſondern in dem Beſtreben, den Stoff zu ſichten und die Lehrgegenſtände in eine ſolche Beziehung zu einander zu ſetzen, daß ſie alle in dem einen Puncte, in der chriſtlichen Lebensrichtung des Kindes, ihr höchſtes Ziel finden, einer den andern nach ſeiner Eigenthümlichkeit ergänzt und in dieſer Wechſelbeziehung jeder mit ungehemmter Kraftentfaltung zu der Verwirklichung der einen gemeinſamen Aufgabe beiträgt. Während demnach die norddeutſchen Vertreter der Concentration mit Völter darin vollkommen übereinſtimmen, daß „das religiöſe Element in der geſammten Lehrthätigkeit der Volksſchule das vorherrſchende ſein müße,“ unterſcheiden ſie ſich jedoch in der Durchführung dieſes Geſichtspunctes von ihm ganz weſentlich. Völter hat nämlich, ſo ſcharf und logiſch conſequent ſeine obige Deduction für die Geſichtspuncte, nach welchen ſich der Unterricht zu geſtalten hat, auch iſt, in den weiteren Folgerungen einen falſchen Schluß gemacht. Daraus, daß der ganze Unterricht ein chriſtliches Gepräge tragen oder erhalten ſoll, folgt durchaus nicht, daß der weltkundliche Unterricht, um ihm einen religiöſen Charakter zu geben, an die Schrift anzuſchließen ſei. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß man, um die heilige Geſchichte anſchaulich zu machen, eine Menge von geographiſchen, naturkundlichen, geſchichtlichen Kenntniſſen bedarf; in ſo fern halten auch wir eine Verbindung für nothwendig. Aber die Natur iſt auch ſelbſt unmittelbar als Offenbarung Gottes zu betrachten. Wir räumen auch ein, daß ſich beim Bibelleſen, z. B. bei den Pſalmen, im Buch Hiob Cap. 38—41 vielfache Geiegenheiten zu naturkundlichen Belehrungen darbieten und wollen dieſe durchaus nicht beſeitigt wiſſen; aber es können dieſe nur in ſo weit eine berechtigte Stelle finden, als ſie zur Veranſchaulichung und zum Verſtändniſſe des Schriftwortes dienen. Dagegen liegt gar kein Grund vor, der Naturkunde ihre Selbſtändigkeit zu nehmen und ſie entweder in aphoriſtiſchen Belehrungen an die Bibel anzuſchließen oder auf dem Schulplane beſtimmte Stunden für einen Curſus bibliſcher Naturkunde anzuſetzen. Iſt denn kein anderer Weg einer chriſtlichen Betrachtung der Natur möglich, als dieſer? Ja, erreicht man nicht auf einem anderen Wege den Zweck weit wirkſamer und beſſer, als auf dieſem? Die ganze Erde iſt des Herrn, auch die heimatliche; daher ſollen die Kinder ſie auch mit dem Blicke eines chriſtlichen Geiſtes anſchauen und lieben lernen. Lehrt man die Naturkunde nur als eine bibliſche, ſo hebt man ſie aus dem heimatlichen Boden heraus und überträgt ſie auf einen Boden, auf dem ſie die Kinder nicht ſchauen; es iſt aber gerade um des chriſtlichen Geſichtspunctes willen unerläßlich, etwa in ähnlicher

Weiſe, wie es Gotthold in ſeinen zufälligen Andachten gethan, die Natur um uns her anſchauen zu lernen, ſo daß alle Dinge Fingerzeige auf den Herrn werden. Daher ſoll man nicht die Naturkunde in die Schrift, ſondern die Schrift vielmehr in die Naturkunde hineintragen, ſo daß einzelne Schriftworte die höheren Beziehungen der Dinge andeuten und die ganze Auffaſſung eine durch den Geiſt der Schrift verklärte ſei. Dabei iſt freilich wohl zu beachten, daß die naturkundlichen Gegenſtände nicht iſolirt, ſo zu ſagen bodenlos auftreten dürfen, ſondern daß ſie in denſelben Umgebungen vorgeführt werden, in denen ſie dem Kinde im Leben erſcheinen. Sie haben ja zum Hintergrunde das Leben in Kirche, Haus und Natur; das ſind die Lebenskreiſe, in denen ſich das Leben des Kindes bewegt; und der Jahreslauf mit den chriſtlichen Feſten und Jahreszeiten iſt der Rahmen, in welchen die Vorkommniſſe und Beziehungen des Lebens in Haus, Natur und Kirche den Kindern nahe gebracht werden müßen. Nach dieſen Geſichtspuncten iſt der naturkundliche Stoff in dem vom Münſterberger Schullehrerſeminar herausgegebenen Volksſchulleſebuche in Verbindung mit dem häuslichen und kirchlichen Leben und unter Benutzung literariſcher Stoffe, die dieſe Beziehungen herausheben, verarbeitet worden, und ein Recenſent hat im Südd. Schulboten ſehr treffend geſagt, daß das Leſebuch „von chriſtlichem Geiſte durchduftet ſei."

Es bildet hiernach der naturkundliche Stoff 1) für die Heimat ein Stück des auch von Völker anerkannten nationalen Elementes, welches, indem es die Geſchichte und Geographie des engeren und weiteren Vaterlandes umfaßt, an den naturgeſchichtlichen Beſchreibungen eine lebensvolle Grundlage, namentlich für die Landeskunde, zugleich aber auch für die geſchichtlichen Erzählungen erhält; es muß aber daſſelbe in Geiſt und Auffaſſung überall vom religiöſen Elemente durchdrungen ſein und ſo der chriſtlichen Anſchauung auch im Gebiete der Vaterlandskunde Bahn brechen. 2) Soweit Naturkundliches über die Grenzen des Vaterlandes hinaus noch eine Berechtigung in der Volksſchule findet, liefert es auf geographiſcher Grundlage einen weſentlichen Beſtandtheil der Landſchaftsbilder, welche in Auswahl und Geſtaltung namentlich auch den Zweck haben, das Verſtändnis der Geſchichte der evangeliſchen Miſſion vorzubereiten.

Sonach bilden Naturkunde, Geographie und Geſchichte auf der obern Stufe der Volksſchule ein geordnetes Ganze und machen durch Combination und Concentration nur *einen* Gegenſtand aus, dem die für die Realien oder Weltkunde wöchentlich beſtimmte Stundenzahl zugewendet wird. Auch *der Sprachunterricht* gehört zum nationalen Elemente; daher ſind die literariſchen Stoffe, die geeignet ſind, im Verhältniſſe des Menſchen zum Vaterlande, wie zu Gott und zur Natur eine wirkſame Saite anzuſchlagen, mit den weltkundlichen Stoffen zu verweben; dagegen iſt der ſyſtematiſche Sprachunterricht, in welcher Form er auch ertheilt wird, von der Volksſchule ausgeſchloſſen; Verſtändnis und Fertigkeit im mündlichen und ſchriftlichen Ausdrucke bilden die Aufgabe, welche an dem geſammten ſachlichen Unterrichte zu erzielen iſt. Aller Unterricht iſt Sprachunterricht.

Sonach geſtaltet ſich der Volksſchulunterricht ſo, daß man 1) zwei Hauptunterrichtsgegenſtände zu unterſcheiden hat: a) *den Religionsunterricht*, der auf der Unter- und Mittelſtufe ſein Centrum in der bibl. Geſchichte, auf der Oberſtufe darin hat, daß der im Bibelunterrichte gewonnene Stoff und das erlangte Verſtändnis auf Katechismus und Lied und umgekehrt von dieſen auf jenen übertragen und verwandt wird; b) *den vereinigten Sach- und Sprachunterricht*, welcher auf der Unter- und Mittelſtufe den Stoff für Anſchauungsunterricht und Heimatskunde, auf der Oberſtufe die weltkundlichen Stoffe in ſich vereinigt und zwar ſo, daß die literariſchen Sachen überall an paſſender Stelle einzulegen ſind.

Mit dieſen beiden *ſachlichen Gegenſtänden*, von denen der zweite in Stoff und Geſtaltung durch den erſten, den religiöſen, beherrſcht wird, werden die *Gegenſtände der Uebung: Leſen, Schreiben, Singen, Zeichnen* verbunden. Auf der untern und mittlern Stufe wird im Religionsunterrichte in der bibl. Geſchichte und

im Gesangbuche, auf der oberen in letzterem und in der Bibel gelesen; das Schreiben wird so betrieben, daß mit dem Schönschreiben das orthographische und später auch das stilistische gefördert wird; zu Aufsätzen werden daher mit Ausschluß der geschäftlichen nur Stoffe verwandt, wie sie der sachliche Unterricht zuführt. Der Gesang schließt sich an den Religionsunterricht dadurch an, daß die Melodieen zu den gelernten Versen und Liedern in der Gesangstunde eingeübt werden; durch das Volkslied ist er mit dem vereinigten Sach- und Sprachunterrichte verbunden, welcher die Texte zu den zu übenden Volksmelodieen liefert. Derselbe giebt auch hinlänglichen Stoff für die Zeichenübungen auf allen Stufen.

Eine solche Anordnung des Unterrichts möchte wohl den Bestimmungen der preuß. Regulation entsprechen: 1) „der quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsstoff ist überall in die nöthige und zulässige Beziehung zu setzen, daß ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesammtzwecke dient; 2) „kein Kind soll in irgend einem Stücke unterrichtet werden, welches nicht demnächst auch zur Uebung und selbständigen Darstellung kommt."

Das Rechnen hat Böiter bei Seite liegen lassen und nur angedeutet, daß man Aufgaben aus der bibl. Geschichte wählen könne; aber mehr noch ist es in den Dienst des weltkundlichen Unterrichts zu nehmen, indem aus ihm auf allen Stufen Aufgaben zu entnehmen sind; auch hat man namentlich den ethischen Gesichtspunct festzuhalten, daß durch die Aufgaben eine wohlgeordnete christliche Haushaltung zur Anschauung zu bringen ist. Endlich sind die sachlichen Kenntnisse über Maße, Münzen, Gewichte, Arbeitslohn, Zeit, Lohn u. dergl., welche der Rechenunterricht zuführen soll, nicht zu übersehen.

Die Unterrichtsgegenstände, welche in Beziehung zu einander stehen, sind der Zeit nach so zu legen, daß die ihnen gewidmeten Stunden auf einander folgen oder sich doch nahe liegen.

Wenn man den Unterricht nach christlichem Princip ordnet, so wird dadurch allerdings viel „Unberechtigtes, Ueberflüssiges und Irreführendes ausgeschieden;" aber dennoch ist auch dabei immer noch nöthig, das Augenmerk darauf zu richten, daß der Stoff so vereinfacht und beschränkt wird, daß dadurch eine vollständige Aneignung und sicheres Können ermöglicht wird. Auch Völter hat des naturkundlichen Stoffes zu viel in die bibl. Geschichte hineingelegt.

Ist die Frage von der Concentration auf den hier bezeichneten Standpunct nun gebracht, so kommt es nur noch darauf an, durch praktische Durchführungen in Lehrgängen, Lehrplänen und Lesebüchern zu entscheiden, welches die angemessenste Gestaltung sei; mit theoretischen Anweisungen wird die Sache nicht weiter gebracht werden können; das Volksschullesebuch der ev. Seminare Schlesiens hat den Versuch der Ausführung zuerst gemacht.

In Betreff des Speciellen muß auf die Artikel, welche den Schulplan, die einzelnen Unterrichtsgegenstände und das Lesebuch betreffen, verwiesen werden. **Bock.**

Concentration des Unterrichts in der Realschule. *) — Die Art ihrer Entstehung mußte es den Realschulen außerordentlich schwierig machen, zur Concentration zu gelangen. Nicht aus einem Principe heraus, sondern aus einem mehr nur gefühlten als zum klaren Bewußtsein gekommenen Bedürfnisse wurden sie geschaffen, und da dieses Gefühl jeden Ortes wieder anders sich gestaltete, erhielten diese Anstalten anfangs die verschiedensten Modificationen nach den Ansichten der jeweiligen Stimmführer. Es ist unglaublich, was man sich von ihnen für Heil versprach, und was man demgemäß auch von ihnen verlangte. Der Wirth wollte aus der Schule einen Kellnerlehrling erhalten, der schon gewandt sollte französisch parliren können, der Kaufmann erwartete mit dem 14ten Jahre einen Zögling, dem er mit Ruhe seine kaufmännischen Rechnungen, ja selbst

*) Vgl. d. Anm. zu S. 838.

ſeine Buchführung übertragen dürfe, und den er ſogleich von der Schule weg zur engliſchen und franzöſiſchen Correſpondenz verwenden könne, der Freund des öffentlichen Lebens meinte, die Schule müße Volksredner heranbilden und die 12—13jährigen Knaben mit den Rechten und Pflichten der Gemeinde- und Staatsbürger bekannt machen. Praktiſch und auf das allerunmittelbarſte Bedürfnis berechnet ſollte alles werden, und daher wären in der Schule ſelbſt Hobel- und Drehbänke aufgeſtellt worden, wenn nicht die Räumlichkeiten derſelben Schwierigkeiten dargeboten hätten. Daß unter ſolchen Auſpicien von Concentration keine Rede ſein konnte, liegt offen da. Vielmehr zeigte ſich die größte Zerſplitterung des Unterrichts, indem alles, was irgend wünſchenswerth zu ſein ſchien, in den Lectionsplan aufgenommen wurde.

Aber die Schule hatte Gegner, theils principielle vom wiſſenſchaftlichen und pädagogiſchen Standpuncte aus, theils concurrirende, denen ſie durch Entziehung von Schülern die Einnahmen ſchmälerte oder die Exiſtenz gefährdete. Die Blößen, welche die Schule bei dem hiſtoriſchen Gange ihrer Entſtehung und Entwicklung darbot, wurden von dieſen Gegnern auf's ſchonungsloſeſte aufgedeckt, und ſie ſelbſt dadurch zur Erkenntnis gebracht, daß nur auf dem Wege für ſie ein Heil erblühen könne, auf welchem auch andere Schulgattungen das ihrige gefunden, indem ſie nämlich nicht grundſatzlos verfahre, ſondern principiell für ein beſtimmtes Ziel die zweckdienlichen Mittel ergreife. Auf dieſem Stadium der Entwicklung iſt die Realſchule jetzt angekommen, und wenn auch noch nicht alle ſtimmführenden Pädagogen der Realſchule in den Hauptpuncten jetzt ſchon übereinſtimmen, ſo hat ſich doch die Realſchulfrage inſoweit wenigſtens abgeklärt, daß Concentration des Unterrichts das Schiboleth für ſie geworden iſt, und nur in der Art der Ausführung deſſelben noch divergirende Anſichten beſtehen.

Folgen wir den allgemeinen Grundſätzen, wie ſie im Artikel über Concentration des Unterrichts überhaupt ausgeſprochen wurden, ſo müſſen wir ausgehen vom Zwecke der Realſchule. In dem allgemeinen Artikel über Concentration des Unterrichts iſt nachgewieſen, daß jede Schule neben der Aufgabe, den Knaben zum Menſchen zu bilden, d. h. ihn mit den Mitteln auszurüſten, durch welche es ihm möglich wird, allgemeine Bildung anzuſtreben, noch die beſondere Aufgabe habe, denſelben für die künftige Berufsgattung mit den nöthigen Kenntniſſen auszuſtatten. Ohne der Anſicht zu huldigen, daß die Schule einſeitig auf dieſe Berufsbildung hinarbeiten ſolle, welche ſo gar leicht zur Berufsdreſſur werden kann, muß doch anerkannt werden, daß eben in dieſer Berufsbildung das die Anſtalten in verſchiedene Arten ſcheidende Moment liegt, und daß jede Anſtalt von der Aufgabe, allgemeine Bildung anzubahnen, ſo viel zum Opfer bringen muß, als nöthig iſt, für die Berufsgattung tüchtig heranzubilden, und dies um ſo mehr, je näher die Schule an der Schwelle des Uebergangs zum gewählten Berufe ſteht. Während nun das Gymnaſium die beſondere Aufgabe hat, ſeine Zöglinge in den Stand zu ſetzen, daß ſie mit Erfolg in das Studium der Wiſſenſchaften auf der Univerſität eintreten können, iſt der Realſchule die Aufgabe zugetheilt, ſie der induſtriellen Laufbahn im weiteren Sinne zuzuweiſen, oder mit andern Worten: das Gymnaſium bereitet vor für die gelehrten, die Realſchule für die praktiſchen Berufsarten. Dadurch ſind die Unterrichtsſtoffe beider Anſtalten in ihrer weſentlichen Verſchiedenheit bedingt. Während nämlich ein gelehrtes Wiſſen ohne Kenntnis der hiſtoriſchen Entwicklung der Wiſſenſchaft nicht gedacht werden kann, und daher das Studium des claſſiſchen Alterthums als die Ausgangsquelle aller unſerer Geſchichte und die Wurzel alles unſeres Wiſſens den Kern des Gymnaſialunterrichtes bilden muß, fallen der Realſchule als Unterrichtsſtoff die anderen Bildungselemente anheim. Alle Verſuche mancher Philologen, der alten Schule, auch hier für den Unterricht eine hiſtoriſche Grundlage zu ſchaffen und zum Verſtändnis der Gegenwart auf die Vergangenheit zurückzugreifen, z. B. dem Verſtändnis des Franzöſiſchen die lateiniſche Sprache zur Unterlage zu geben, u. dgl., ſcheiterten an dem geſunden Sinne der Gegenwart, welche wohl erkannte, daß der Stoff der Neuzeit allzu umfaſſend ſei, als daß bei den Zwecken der Realſchule eine hiſtoriſche

Begründung deſſelben ohne Beeinträchtigung des Hauptzweckes erreicht werden könne. Wo daher auch noch in Realſchulen Latein gelehrt wird, wird deſſen Einführung in den Schulplan in der Regel durch andere Gründe motivirt, als dadurch, daß man leichter Franzöſiſch lerne, wenn man vorher Lateiniſch gelernt habe.

Welcher Stoff nun aber ſoll den eigentlichen Kern des Realſchulunterrichts bilden? Auch hier hat das Utilitätsprincip, dem die Schule bei ihrer erſten Entwicklung huldigte, alles mögliche, zum Theil curioſe Dinge zu Tage gefördert. Bald ſollte Naturgeſchichte, bald Phyſik, bald ſogar Chemie, ferner Sprache oder Mathematik dieſen Kern bilden, ja es giebt Freunde der Induſtrie, welche die anerkannte Wichtigkeit des Zeichnens für dieſelbe ſo überſchätzen, daß ſie alle andern Unterrichtsfächer dieſem Fache ſo weit nur möglich zum Opfer bringen, und aus den Schülern Zeichenautomaten machen würden, wenn man ſie gewähren ließe. Es muß der Geſchichte der Realſchule vorbehalten bleiben, das hier Berührte weiter auszuführen. Die geſchichtliche Entwicklung hat unter Ausſcheidung der übrigen genannten Fächer zweien den nur noch von wenigen beſtrittenen Vorrang geſichert, nämlich der Sprache und der Mathematik, ohne daß über beide in ihrer vergleichungsweiſen Bedeutung ebenſo ſchon entſchieden wäre.

Würde man nur den beſondern Zweck der Realſchule als Vorbereitung für die induſtrielle Laufbahn in's Auge faſſen, ſo könnte die Entſcheidung über beide genannte Fächer keine Schwierigkeit haben. Die Grundbegriffe der Mathematik, Zahl, Maß und Kraft ſind auch die Fundamente der Induſtrie, und ſo kann auch kein Zweifel darüber ſein, daß von dieſem alleinigen Standpuncte aus den Kern des Realunterrichtsſtoffes die Mathematik bilden muß, ohne welche auch die praktiſche Anwendung der Phyſik, insbeſondere desjenigen für die Induſtrie wichtigſten Theils derſelben, den man Statik und Mechanik nennt, ſowie der Chemie nicht wohl denkbar iſt. Nimmt man aber als Ziel der Schule allgemeine Bildung, modificirt durch die beſondere Berufsgattung des Schülers, und geht man dabei zugleich von dem Ausgangspuncte alles Unterrichtes überhaupt aus, ſo muß auch die Realſchule wie die lateiniſche die Sprache zunächſt zum Kerne ihres Unterrichts machen. Denn die Sprachthätigkeit iſt die erſte geiſtige Thätigkeit des Menſchen, von ihr muß alſo auch aller Unterricht ausgehen, und an ſie als die Vermittlerin aller Mittheilung an andere jeder Unterricht anknüpfen. Auch kann nur der für wirklich gebildet gelten, welcher Herr ſeiner Mutterſprache iſt, und dieſelbe nicht in Folge bewußtloſer Uebung, ſondern in freier bewußter Thätigkeit behandelt, und er wird für um ſo gebildeter gelten, je klarer dieſes Bewußtſein in ihm geworden iſt. Der Ausgangspunct alles Unterrichts bleibt alſo überall die Sprache, und für die Realſchule, die keine hiſtoriſche Begründung ihres Unterrichtsſtoffes verlangt, die *Mutterſprache*. Es iſt aber unbeſtritten und braucht hier nicht weiter auseinandergeſetzt zu werden, daß eine wirklich bewußte Kenntniß der eigenen Mutterſprache, alſo wahre Sprachbildung nur möglich iſt durch Vergleichung mit einer fremden Sprache, an welcher die Kategorien der Sprache, das Weſentliche und Unweſentliche, das Allgemeine und Beſondere der einzelnen Sprache allein ſich klar herauszuſtellen vermögen. Die Realſchule wird alſo zu dieſem Zwecke zunächſt eine *fremde Sprache* zum Kern ihres Unterrichts machen, und zwar ihrer Hauptaufgabe entſprechend eine moderne, unter dieſer aber diejenige, welche am meiſten der Aufgabe entſpricht, wegen welcher überhaupt die fremde Sprache gelehrt wird; es iſt dies das *Franzöſiſche*. Denn wenn auch das Engliſche mehr den Namen einer Weltſprache verdient, da es die Sprache des größten Handelsvolks iſt, deſſen Thätigkeit ſich über die ganze Erde verbreitet, deſſen Comptoire ſich in allen Winkeln der Erdtheile finden, wenn ferner England der Hauptſitz der Induſtrie iſt, und daher auch eine große Zahl induſtrieller Benennungen engliſchen Urſprungs ſind, und wenn auch ſeine Literatur höher und edler iſt, als die franzöſiſche, ſo iſt doch gerade das, was hier maßgebend iſt, die Entwicklung des Grammatiſchen und der logiſche Bau der Sprache im Franzöſiſchen viel vollkommner als im Engliſchen, die erſtere alſo zur Erlernung der allgemeinen Kategorien der Sprache viel geeigneter. Dazu kommt, daß

in Europa — und dies ist doch der Boden, auf welchem in der Regel der Realschüler künftig sich bewegen soll — das Französische die allgemeine Verkehrssprache der Gebildeten ist, während in dieser praktischen Bedeutung der Werth des Englischen sich vorzugsweise auf die übrigen Erdtheile erstreckt.

Es ergiebt sich daraus, daß der Kern des Realschulunterrichts zunächst wenigstens in den untern Klassen das Französische sein wird, neben welchem das Englische nur als ergänzend, und zwar erst später und vorzugsweise in praktischer Richtung auftreten wird. Ja, man könnte dem Englischen in der Realschule ganz dieselbe Stellung neben dem Französischen einräumen, wie in der lateinischen Schule dem Griechischen neben dem Lateinischen, wenn nicht der Mathematik und dem, was mit ihr zusammenhängt, dort eine ganz andere Ausdehnung gewährt werden müßte, als hier. Es haben daher vielleicht diejenigen Realschulen das Zweckmäßigste getroffen, welche das Englische für die obern Klassen facultativ einführen, d. h. den fähigern Schülern Gelegenheit geben, es zu erlernen, während für die schwächeren alle sprachliche Thätigkeit auf das Französische concentrirt bleibt.

Der Unterricht im Französischen selbst aber hat sich als nothwendige Folgerung aus dem Bisherigen vorzugsweise auf das Grammatische zu concentriren, und die Schule hat alle Insinuationen einer praktischen Richtung, d. h. des sogenannten Parlirens entschieden zurückzuweisen, wenn gleich ein großer Theil des Publikums ihren Werth vor Allem nach den Phrasen beurtheilen wird, welche der Schüler im gewöhnlichen Leben anzubringen vermag. Die Realschule kann hier nichts besseres thun als die auf Jahrhunderte alten und erprobten Erfahrungen fortbauende lateinische Schule sich zum Muster nehmen. Je mehr das Lehrbuch der französischen Grammatik — natürlich mit Berücksichtigung des verschiedenen Genius der Sprache — sich dem Lateinischen nähert, je mehr der Lehrer des Französischen dem tüchtigen Präceptor der lateinischen Schule ähnlich wird, um so mehr hat die Realschule auch Anspruch auf gleichberechtigte Stellung neben der lateinischen Schule; denn dann hat das Herumsuchen nach einer festen Richtung und das Schwanken zwischen den praktischen Forderungen des Publikums und den wissenschaftlichen Ansprüchen einer gesunden Pädagogik der Concentration auf einen Mittelpunct Platz gemacht. Aber eben deßwegen bedarf es auch für die Realschule keiner französischen Sprachmeister, die man etwa wegen der schönen Aussprache wählt, nicht selten roués, die zu uns kommen, weil sie in der Heimath Schiffbruch gelitten haben, sondern wissenschaftlich gebildeter Deutscher, welche durch längeren Aufenthalt in Frankreich oder der französischen Schweiz zugleich die Sprache praktisch erlernt haben.

Es ist dabei natürlich nicht ausgeschlossen, daß bei dem Französischen als einer lebenden Sprache auch der praktische Zweck verfolgt werde, soweit dadurch der Hauptzweck des grammatikalischen Unterrichts nicht beeinträchtigt wird, so daß das Französische etwa gelehrt würde, wie das Lateinische zu der Zeit, als es noch gewissermaßen lebende Sprache, d. h. die Sprache der Gelehrten war, in welcher diese mit einander disputirten, conversirten und ihre gelehrten Arbeiten der Welt mittheilten. Nur verweise man solche Uebungen mehr in die obern Klassen und lege keinen zu großen Werth darauf, indem da, wo nicht das Familienleben nachhilft, jahrelange Uebungen der Schule nicht so viel zu leisten vermögen, als der Aufenthalt eines einzigen Vierteljahrs in Frankreich, wenn die Schule eine tüchtige grammatisch-logische Grundlage gelegt hat. Diese letztere aber kann nicht hoch genug angeschlagen werden, und die Schule darf entschieden, besonders in den frühern Schuljahren, ihren ganzen Schwerpunct auf diesen Unterricht legen. Denn woher die Erscheinung, daß in Frankreich selbst auf den Comptoiren der deutsche Commis, sobald er der Sprache mächtig geworden, dem französischen vorgezogen wird und häufig die Correspondenz zu führen hat, weil er allein einen orthographisch richtigen Brief zu schreiben vermag? Hier ist doch gewiß jenes Parliren nicht Schuld, auf welches der Unverständige in Deutschland so großen Werth zu legen geneigt ist, und worin ihm der eingeborne Franzose schon nach seiner Nationalität stets überlegen bleiben wird,

ſondern jene ſolide grammatiſche Schule, wie wir ſie in Deutſchland durchzumachen gewohnt ſind, und wie wir ſie uns daher als ein wahres Kleinod unſeres deutſchen Schulweſens, als den Kern unſeres Unterrichts, erhalten wollen.

Wo aber die Realſchule auch dieſen Kern aufgiebt, den Unterricht in der Mutterſprache zum Mittelpunct macht, und das Franzöſiſche etwa nur facultativ und um ſeines praktiſchen Nutzens willen aufnimmt, da hört die Realſchule auf, eine ſolche zu ſein, und wird zur Stadtſchule, wenn ſie auch gleich aus Eitelkeit jenen Namen beibehält. Damit ſoll nicht verkannt werden, daß namentlich kleine Städtchen auf dem eben angeführten Wege häufig für ihr wahres Bedürfniß beſſer ſorgen, als durch eine wirkliche Realſchule, die bei beſchränkten Mitteln immer nur eine Halbheit bleiben kann.

Es muß hier noch zum Schluſſe die Frage kurz berührt werden, ob die Realſchule das Lateiniſche aufnehmen ſoll, oder nicht? Ueber die Nützlichkeit dieſer Sprache braucht nichts geſagt zu werden; iſt überhaupt jeder Unterrichtsſtoff in ſeiner Art irgendwie vom Nützlichkeitsſtandpunct aus zur Einführung berechtigt, ſo gilt dies vor manchem andern vom Lateiniſchen, das durch die hiſtoriſche Entwicklung unſeres Volkes und ſeines Wiſſens eine beſondere Berückſichtigung auch in praktiſcher Richtung verdient, und die Vertheidiger des Lateiniſchen in der Realſchule haben die hieraus zu entnehmenden Gründe ſcharf herausgehoben. Ohne uns hier auf Einzelnheiten einzulaſſen, müßen wir uns vom Standpuncte der Concentration des Unterrichts entſchieden gegen die Aufnahme des Lateiniſchen überall da erklären, wo die Realſchule ſich ungehindert durch äußere Einflüſſe frei nach einem Principe entwickeln darf, und wo ihr nicht das Lateiniſche von außen octroyirt wird. Will die Realſchule ſich ebenbürtig der Schweſteranſtalt, der lateiniſchen Schule anreihen, ſo hat ſie vor Allem den nicht ganz ungegründeten Vorwurf, daß ſie die Kräfte ihrer Schüler zerſplittere, durch jedes ihr zu Gebot ſtehende Mittel zu paralyſiren und daher aus ihrem Stundenplan zu ſtreichen, was nicht für ihren Zweck als nöthig erſcheint, mag es auch ſonſt noch ſo nützlich ſein.

Die Realſchule hat aber neben der Sprache noch einen zweiten Kern des Unterrichts, nämlich die Mathematik. Wenn ſchon das Gymnaſium auf die Mathematik als weſentliche Ergänzung des durch den Sprachunterricht Erreichbaren von formalem Standpuncte aus großen Werth legt, neben der praktiſchen Bedeutung des Rechenunterrichtes für das Leben, ſo wird dieſer Werth für die Realſchule noch ein ganz anderer und ausgedehnterer, da neben der gleichen formalen Bildungskraft hier die praktiſche Bedeutung nicht bloß des Rechnens, ſondern auch der Geometrie für die Induſtrie unabweisbar erſcheint, wie dies die einzelnen betreffenden Artikel nachzuweiſen haben. Während daher die Mathematik in dem Gymnaſium mehr nur ergänzendes Element des Sprachunterrichts iſt, erſcheint ſie in der Realſchule ihrer Tendenz nach als gleichberechtigt. Dabei darf aber freilich nicht vergeſſen werden, daß dieſe Wiſſenſchaft durch ihre ſtrenge Logik und die lange Kettenreihe ihrer Beweiſe viel abſtracter iſt als die Sprache, und daher mehr dem reiferen Lebensalter des Schülers, wenigſtens gerade in ihren abſtracteren Partieen, zugewieſen werden muß. Während daher die untere Stufe des Realunterrichts ihren Schwerpunct ganz im Sprachunterrichte findet und daneben ergänzend nur den Rechenunterricht, und dieſen kaum in viel ausgedehnterer Weiſe als die lateiniſche Schule auftreten läßt, wird ſpäter, etwa vom 11ten Jahre an, der Schüler an den Gebrauch von Zirkel und Lineal durch das geometriſche Zeichnen zu gewöhnen, und dann etwa mit dem 12ten Jahre die ebene Geometrie zu beginnen ſein, über welche der Unterricht bis zur Confirmation (Schluß des 14ten Lebensjahrs) nicht wohl hinausgehen dürfte, während daneben der Rechenunterricht außer dem, was auch die lateiniſche Schule giebt, höchſtens noch die Ausziehung der Quadratwurzel aufnehmen dürfte, da hier weniger größere Extenſität als vielmehr größere Intenſität und umfaſſendere Uebung von der Realſchule verlangt werden muß, als von der lateiniſchen. Je mehr ſich daher in dieſen letzten Altersclaſſen der untern Stufe allmählich der mathematiſche Unterricht ausdehnt, um ſo mehr muß der ſprachliche Zeit an jenen abgeben, bis endlich in der

höheren Realschule bei reiferem Geiste des Schülers die Industrie mit ihren Ansprüchen in voller Berechtigung auftritt, und allmählich Sprache und Mathematik ihre Rollen wechseln, letztere die Hauptstelle einnimmt, und erstere mehr ergänzend erscheint. Es versteht sich von selbst, daß sich hier eine Menge von Modificationen denken lassen, die sich nach Localverhältnissen richten und daher auch an verschiedenen Orten verschieden entwickeln werden, wie denn überhaupt für die gesunde Entwicklung des Schulwesens keine Bestrebung gefährlicher sein würde, als alles nach der gleichen Schablone zuschneiden zu wollen. Aber Eines muß wohl allerwärts als maßgebend betrachtet werden, daß man mehr auf feste Begründung und Einübung des Gegebenen, als auf Ausdehnung des Stoffes sein Augenmerk richte, und auch der Zukunft, d. h. dem Fortiernen des Schülers nach der Schule, gehörig Rechnung trage.

An diese beiden, den Kern des Realschuiunterrichts bildende Fächer reiht sich als ein weiteres, unentbehrliches Fach, das in seiner Art ebenfalls von der größten Wichtigkeit ist, das Zeichnen an. Auch hier bedarf es wohl nicht vieler Worte zur Begründung seiner Unentbehrlichkeit, da der Schüler für die praktische Laufbahn erzogen werden soll. Von der mechanischen Seite der Industrie ergiebt sich dies von selbst, indem diese Darstellung von Formen ist, für deren erstes Erfordernis Richtigkeit und Geschmack gilt; aber auch ebenso von der chemischen; denn ein nicht kleiner Theil der chemischen Producte sollen nicht bloß bestimmte Stoffe, sondern auch bestimmte oder geschmackvolle Formen dieser Stoffe sein, und auch wo letzteres nicht der Fall ist, handelt sich's oft um die Versinnlichung eines zur Darstellung dieser Producte neu einzurichtenden Apparats, u. dgl. Ja selbst der Kaufmann, wenn er wirklich im Dienste der Industrie wirken und nicht bloß dem Passiv-, sondern dem allein einem Lande wahren Nutzen gewährenden Activ-Handel sich widmen will, muß fähig sein, seine Ideen dem Industriellen bildlich darzulegen. Es wird daher wenig künftige Berufsarten des Realschülers geben, welche des Zeichnens entbehren könnten. Für die Schule ist es also ein Hauptfach, das zu beginnen ist, sobald der Knabe durch andere Uebungen gehörig sehen und seine Hände mit Sicherheit gebrauchen gelernt hat. Es möchte dies etwa mit dem 10—11ten Jahre der Fall sein. Es liegt im Wesen der Concentration (s. d. allgemeinen Artikel), daß die Schule bei diesem Fache vorzugsweise die Bedürfnisse der Industrie und nicht einseitig die der Kunst in's Auge fassen muß, d. h. der Zeichenlehrer darf nicht zu Werke gehen, wie dies so häufig geschieht, als wolle er Künstler bilden und seine Zeit auf die minutiöseste Nachbildung von Vorlegeblättern, und die äußerste Reinheit und Geleckheit der Zeichnung verwenden, sondern indem er einerseits dem Schüler allmählich Geschmack und die nöthigen Begriffe von den Erfordernissen eines bestimmten Stiles beibringt, hat er andererseits zu sorgen, daß derselbe im Raume Gesehenes zu Papier bringen und so zeichnen lernt, daß er darnach arbeiten kann. Zeichnen nach Körpern und Linearzeichnen sind also Zweige dieses Unterrichts, auf welche vielleicht wohl das Gymnasium, nicht aber die Realschule verzichten darf. Wenn sie dabei nicht vergißt, daß sie nur die allgemeine Grundlage zu geben, die Detailanwendungen auf besondere Berufszweige aber der spätern Fachbildung und den Fortbildungsschulen zu überlassen hat, so wird die hier gestellte Forderung nicht zu groß erscheinen, um nicht in drei bis vier Jahrescursen in etwa vier wöchentlichen Stunden gelöst werden zu können. Mehr zu verwenden wäre wünschenswerth, ist aber wegen des Uebrigen kaum erreichbar.

Dies sind die Fächer, auf welche die Hauptkraft des Schülers concentrirt werden muß, und es ist die Tüchtigkeit der Schule vor Allem nach den Resultaten zu würdigen, welche sie in diesen Fächern erzielt. Wenn daneben noch weitere Fächer, Naturgeschichte, Physik, Chemie, Geschichte, Geographie, Singen, Schönschreiben, aufgenommen werden, so können diese nur als Ergänzungen erscheinen, welche aufgenommen werden, theils als Bedingungen zur Erreichung allgemeiner Bildung, theils um ihrer praktischen Bedeutung willen für den künftigen Beruf des Realschülers. Indem wir ihre allgemeine Würdigung den einzelnen Artikeln anheim geben, ist hier vom Standpuncte der Concentration nur

dreierlei im allgemeinen zu bemerken: 1) keines dieser Fächer darf solche Ausdehnung an Zeit erhalten, daß dadurch die Hauptfächer wesentlich beeinträchtigt würden, und bei keinem darf die Schule weiter gehen, wenn sie ihren wahren Vortheil versteht, als daß sie den Grund lege, auf welchem der Schüler je nach den Bedürfnissen seines erwählten Berufes weiter bauen kann; 2) nicht alle diese Nebenfächer dürfen gleichzeitig auftreten, wenn nicht die heillosesten Zersplitterung und gegenseitiges Vernichten der Wirksamkeit des einen durch das andere eintreten soll. So wird z. B. Naturgeschichte wohl den untern Classen als praktischer Anschauungsunterricht, Geschichte und Geographie den oberen Classen, Physik und Chemie nur den obersten zuzuweisen sein; 3) ob überhaupt sämmtliche Nebenfächer, und wo nicht, welche derselben vorzugsweise in den Unterrichtsplan aufgenommen werden sollen, dies hängt viel von den Localverhältnissen der Schule ab. Daß z. B. eine Hamburger oder Leipziger Realschule größeren Werth auf den Schönschreibunterricht legen muß, als manche andere, liegt in der Aufgabe der Schule, vorzugsweise Handelszöglinge zu bilden. Eine Stadt, in welcher die Industrie mehr eine chemische geworden ist, wird der Chemie ein Uebergewicht gestatten über die Physik im engern Sinne, während eine andere vielleicht das Umgekehrte zweckmäßig findet.

Wenn endlich Religionsunterricht im Bisherigen nicht erwähnt wurde, so ist dies nicht deswegen unterlassen worden, weil etwa die Schule desselben nicht bedürfte, sondern weil desselben alle Schulen gleichermaßen bedürfen, ohne daß ein specifischer Unterschied der verschiedenen Schulgattungen hierin läge. Seine Ausdehnung an der einzelnen Schule aber ist theilweise von dem Verhältnisse abhängig, in welchem die Schule zur kirchlichen Thätigkeit des Geistlichen steht. Wenn aber der Unterricht in der Religion auch nicht überwiegt, so muß in einer christlichen Schule, welcher Art sie sein möge, doch der Geist derselben das Ganze durchdringen, auch wenn nicht bei jeder Gelegenheit ihr Wort sich geltend macht. **Nagel.**

Concentration des Unterrichts in den Gymnasien *) hat man in neuerer Zeit oft das Mittel genannt, durch welches man diesen Anstalten die ihnen eigenthümlich zukommende Wirksamkeit geben und sichern zu können glaubt. Man giebt damit zu erkennen, daß man diese Wirksamkeit jetzt nicht befriedigend und ihrer Aufgabe entsprechend findet und daß man die erwünschten und erforderlichen Erfolge derselben, welche man vermißt, herbeizuführen bemüht ist. Es ist deshalb in den mannigfaltigen Bestrebungen, diese Concentration des Unterrichts zu verwirklichen, das erfreuliche Zeichen sichtbar, daß man in dem Organismus der Gymnasien eine Krankheit erkannt hat und sie zu heilen allen Scharfsinn und alle Kunst aufbietet.

Freilich ist noch zu fragen, wo des Uebels Wurzel steckt, wenn die Heilung eine gründliche und nachhaltige sein soll. Nicht alle finden sie an derselben Stelle und darum sind die Heilmittel und Heilmethoden, welche in Vorschlag gebracht werden, sehr verschieden. Die Gegner der Gymnasien finden die Leistungen derselben für die gegenwärtige Zeit überhaupt unzulänglich und sehen alles Heil nur darin, daß Realschulen an ihre Stelle treten. Mit ihnen haben wir hier nicht weiter zu reden. Die Staatsbehörden, die nicht unmittelbar in die Thätigkeit der Gymnasien hineinblicken und denen nur die Ergebnisse derselben in den einzelnen Individuen vor Augen treten, sind leicht geneigt die Mängel, welche sie an diesen immer von neuem wahrnehmen, einer Verschuldung der jeweiligen Lehrer zuzuschreiben und fühlen sich von ihrem Standpuncte aus mit Recht berufen zur Abstellung solcher Uebelstände die ihnen dienlich scheinenden Schritte zu thun, d. h. rügende oder ermahnende Rescripte zu erlassen. Mag durch diese mancher Lehrer mit Recht getroffen werden, das Uebel selbst, das man beseitigen will, wird vielleicht nur zum geringsten Theile getroffen und noch weniger gehoben. Die Lehrer selbst, welche unmittelbar fühlen, was ihre Wirksamkeit hemmt und drückt, stimmen in ihren Ansichten und Forderungen nicht überein; manche, namentlich Fachlehrer, möchten

*) Vergl. die Anmerkung S. 838.

tiefer gehende Kenntniſſe geben und beklagen es, daß ihnen dazu die Zeit zu kärglich zugemeſſen ſei. Dieſen Klagen gegenüber finden andere es weit bedenklicher, daß die Lernenden nicht die nöthige Reife und Selbſtändigkeit des Urtheils erlangen und es nicht zu dem Abſchluß der formellen Bildung bringen, in welchem die Bürgſchaft für den glücklichen Erfolg weiterer wiſſenſchaftlichen Studien und einſtige praktiſche Thätigkeit gegeben iſt. Den Grund hievon finden ſie in der Belaſtung der Gymnaſien mit vielerlei Unterrichtsgegenſtänden, deren nothdürftige Aneignung die receptive Thätigkeit der Lernenden ſo ſehr in Anſpruch nehme, daß für die productive kein Raum bleibe. Die einſeitige Thätigkeit des Sammelns und Aufnehmens iſt Schuld, ſagen ſie, daß ſo viele in unſern Gymnaſien allerlei gehört haben, auch dies und jenes wiſſen, aber nichts recht wiſſen und noch weniger können, daß ſie nirgends ſich heimiſch und ſicher fühlen, ſondern, geiſtig wie ſittlich, haltlos hin und her ſchwanken und unfähig ſind eine Sache ſelbſt anzugreifen oder auch nur zu der ſtrengen und ernſten Arbeit ſich aufzuraffen. Um dieſem, gewiß vielfach von den Gymnaſien verſchuldeten, Gebrechen abzuhelfen, wollen ſie die productive (reproductive) Thätigkeit der Lernenden beſonders in Anſpruch nehmen und auf die für wirkliche Bildung weſentlichen Gegenſtände, d. h. die lateiniſche und griechiſche Sprache, beſchränken, dagegen die Unterrichtszweige, welche vorzugsweiſe die Receptivität fordern, entweder ganz beſeitigen oder auf das möglich geringſte Maß zurückführen. Dies iſt die Concentration des Unterrichts in den Gymnaſien, in deren näherer Beſtimmung und Begrenzung die Stimmen derer, welche über die Nothwendigkeit derſelben völlig einverſtanden ſind, mehr oder weniger auseinander gehen.

Vielleicht kann man dem allerdings ſtrengen und demüthigenden Urtheile über die gegenwärtigen Leiſtungen der Gymnaſien im allgemeinen nicht widerſprechen und muß gewiß eine baldige Beſſerung angelegentlich wünſchen; doch wird es, bevor wir die dazu dienlichen Mittel in Erwägung ziehen, nothwendig ſein, die eine und andere Anſicht und Forderung, die in dieſer Frage oft laut wird, nach ihrer Berechtigung zu fragen und auf ihr richtiges Maß zurückzuführen.

Zunächſt fällt es auf, daß unter denen, welche Concentration des Unterrichts fordern, noch gar manche die Norm für dieſelbe in der „guten alten" Zeit finden. Sprechen ſie es auch nicht geradezu aus, ſo iſt es doch unzweifelhaft ihre Meinung, daß es eine Zeit gegeben, in welcher die Gymnaſien alles das gehabt und geleiſtet hätten, was ſie jetzt wünſchen. Das iſt jedenfalls ein Irrthum. Begünſtigte die frühere Zeit bis in den Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts auch einſeitig das Studium der lateiniſchen Sprache, ſo waren deſſenungeachtet der Unterrichtsgegenſtände in den Gymnaſien wenigſtens eben ſo viele wie jetzt, freilich nicht dieſelben, ſondern vielfach andere und weniger angemeſſene. Die Uebungen, bei denen die Lernenden ihre eignen Kräfte verſuchen mußten, beſchränkten ſich faſt nur auf die lateiniſche Compoſition, proſaiſche wie metriſche. Dieſe koſteten allerdings Arbeit, theils weil die reichen Hülfsmittel der Gegenwart fehlten, theils auch weil die Lehrer weniger methodiſche Anleitung gaben, als wir es jetzt für recht halten. Und was die Ergebniſſe der frühern Bildung betrifft, ſo müßen dieſelben doch auch nicht ſo befriedigend geweſen ſein, wie ſie jetzt manchem erſcheinen, weil wir faſt zu allen Zeiten Klagen darüber hören. Richtet man ſeinen Blick aber vorzugsweiſe auf die ſächſiſchen Fürſtenſchulen und andere ähnliche Anſtalten, ſo erwäge man, daß man bei ſeinem Urtheile immer die berühmten Namen der Männer, welche aus denſelben hervorgegangen ſind, vor Augen hat und dagegen die größere Zahl der Mittelmäßigen, welche auch da waren, überſieht. Geſetzt aber auch, man wollte annehmen, was man anzunehmen keinen Grund hat, die Gymnaſien der frühern Zeit hätten in ihrer Weiſe überall Vortreffliches geleiſtet, ſo würde es weder räthlich noch möglich ſein, ſie wieder herzuſtellen; nicht räthlich, weil die Bildung, welche ſie gaben, darum noch nicht für die Gegenwart in aller Weiſe genügend oder gar preiswürdig ſein würde, weil ſie es für eine frühere Zeit war; nicht möglich, weil ebenſowohl der Zuſtand der Wiſſenſchaften als auch die Bildung der Lehrer eine andere geworden. Mag man

dies bedauern oder nicht, die Thatsache selbst ist anzuerkennen, daß man menschliche Einrichtungen, die gewesen, nicht ohne weiteres ungestraft repristiniren kann. Damit kommen wir dann auf eine zweite Ansicht, der man in den einschlagenden Verhandlungen öfter begegnet, als wären die vielen und vielerlei Gegenstände willkürlich in die Gymnasien hineingetragen, nur um der Jugend eine möglichst vielseitige Beschäftigung und dadurch eine allseitige Bildung zu geben. Diese Ansicht ergiebt sich, soweit sie sich nicht geradezu ausspricht, aus der Willkür, mit der man hie und da die beliebte Concentration glaubt vollziehen zu können. Willkür muß man es doch nennen, wenn der eine und der andere Gegenstand äußerlich mechanisch aus dem Organismus des Gymnasiums herausgerissen wird. Es möchte in der That schwer halten, auch nur Einen Unterrichtszweig zu nennen, wenn man von den neuern Sprachen absieht, welcher in unsern Gymnasien nicht schon viele Menschenalter hindurch sein Bürgerrecht hätte. Um so mehr aber wird es nothwendig sein bei der Bannerklärung Vorsicht anzuwenden und namentlich sich die Frage vorzulegen, ob das, was eine frühere Zeit für die Bildung der Jugend nothwendig erachtete, für die Gegenwart etwa überflüssig geworden ist.

Endlich darf auch noch gefragt werden, ob die fast zu einem unverbrüchlichen Dogma gewordene Ansicht, daß nämlich die große Zahl der Unterrichtsgegenstände die Wurzel des Uebels sei, das man bekämpft, so unwidersprechlich sei, als man ziemlich allgemein anzunehmen scheint. Ist diese früher nicht geringer gewesen als jetzt und hat sie damals nicht geschadet, so kann man nicht glauben, daß sie für sich betrachtet es sei, die uns so viel Noth mache. Wir werden dies vielmehr in einem Gedoppelten zu suchen haben, einmal in der gegenwärtigen Beschaffenheit der einzelnen Unterrichtszweige und sodann in ihrer Behandlung. Was das Erste betrifft, so darf nicht erst nachgewiesen werden, wie jede Disciplin entsprechend den wissenschaftlichen Fortschritten der neuern Zeit an Ausdehnung, Umfang und Vertiefung bedeutend zugenommen hat; man darf nur kurz darauf hinweisen, wie diese Zunahme sich schon äußerlich mehr als billig in dem Umfange der für den Gebrauch der Schüler berechneten Lehrbücher kund giebt. Es ist natürlich, daß der Verfasser eines solchen Lehrbuches, wenn er sich in seinem Gegenstande gründlich umgesehen hat, die festen und sichern Resultate seiner Studien, soweit es ihm irgend thunlich scheint, den Lernenden zugänglich zu machen sucht; es ist aber auch verzeihlich, wenn er bei dem besten Wollen und Streben das der Jugend dienliche Maß in der Mittheilung des Stoffes überschreitet und in der Form nicht den Ton überall trifft, den die Knaben verstehen. So geschieht es seit langem und geschieht noch, daß uns nicht die große Zahl der Unterrichtsgegenstände an sich, sondern der in jedem einzelnen dargebotene Reichthum und Ueberfluß drückt und beschwert; und was uns sonst im Gebiete der Wissenschaft ein Anlaß berechtigter Freude ist und sein muß, das wird uns im Kreise der Schule ein Gegenstand steter Klage. Dazu kommt dann, daß die Behandlung des reichen Stoffes in dem Unterrichte selbst noch nicht überall dazu angethan ist, den Lernenden die nothwendige oder nur wünschenswerthe Erleichterung zu schaffen. Nur zu viele Erscheinungen führen zu der Ueberzeugung, daß der öfter schon bloßgelegte und gerügte Fehler der modernen Pädagogik, mehr das Object des Unterrichts als das lernende Subject im Auge zu haben, noch keineswegs überwunden ist; immer noch berechtigen so manche Wahrnehmungen und Erfahrungen zu dem Urtheile, daß man es vielfach noch für wichtiger hält die einzelnen Disciplinen von Anfang bis zum Ende regelrecht, vermeintlich wissenschaftlich, mit der größten Gründlichkeit im Detail durchzuarbeiten und mitzutheilen, als das den Kräften und Fähigkeiten der Lernenden Entsprechende klar und bündig zu geben und Sorge zu tragen, daß diese durch eine tüchtige Verarbeitung desselben und einen gesunden Verdauungsproceß an geistiger Substanz gewinnen und etwas werden. Ist dieses Verfahren in gewissem Maße verzeihlich, namentlich bei dem jüngern Lehrer, insofern es zum Theil wenigstens eine nur zu natürliche Folge der weiten Ausdehnung aller wissenschaftlichen Gebiete ist, so darf man dagegen nicht verschweigen, daß es die in der gegenwärtigen Bildung beklagten Mängel

zu einem guten Theile mitverſchuldet. Abgeſehen davon, daß es vorzugsweiſe nur das Gedächtnis der Lernenden beſchwerend in Anſpruch nimmt, nährt es die an ſich natürliche und in der Gegenwart beſonders ſtarke Neigung der Jugend, ihren Blick immer nach außen zu richten und das, was ſie mit ihren Gedanken thun ſollten, mit den Augen abzumachen. Unmöglich kann man, wenn man, ſtatt die weſentlichen Puncte jeder Sache klar und bündig mit ihr zu behandeln, einen maſſenhaften Stoff vor ihr ausſchüttet, in dem ſie das Weſentliche von dem weniger Wichtigen kaum zu unterſcheiden vermag, erwarten, daß ſie bei den eignen Productionen mit rechtem Nachdenken zu Werke gehen, den erforderlichen Stoff zu ſammeln, richtig zu ordnen und in anſprechender Darſtellung auszuführen ſuchen werde. Zu dem geordneten, denkenden Arbeiten muß die Jugend auch durch den Unterricht gewöhnt werden, zumal in unſerer Zeit, wo ſie auf ſo vielfache Weiſe nach außen hingezogen und bei ſich zu fein gehindert wird.

Die bisherige Ausführung drängt zu der Ueberzeugung, daß eine Concentration des Unterrichts in den Gymnaſien nothwendig geworden, eben ſo ſehr aber auch, daß dieſe nicht äußerlich durch Hinwegnahme des einen oder andern Unterrichtszweiges herbeigeführt werden könne. Dies letzte würde in That und Wahrheit die jetzt empfundenen Uebelſtände wenig mindern, wenn in den übrig bleibenden Fächern keine Beſchränkung des Stoffes und keine vielfach angemeſſenere Behandlung einträte, wenn nicht das lernende Subject in den Vordergrund gerückt würde und das Object des Unterrichts in die gebührenden Schranken eines Mittels zum Zweck zurückträte. Es wird deshalb die Concentration des Unterrichts weit mehr eine innere, innerhalb der einzelnen Unterrichtszweige und ihrer Beziehung auf die Lernenden vollzogene, als eine äußere, in der Verminderung der Zahl der Gegenſtände beſtehende, ſein müßen. Und in dieſer Weiſe werden wir auch den Sinn und die Bedeutung des Ausdrucks „Concentration" des Unterrichts richtig auffaſſen und anwenden. Es deutet derſelbe darauf hin, daß der Unterricht ſein Centrum, ſeinen Mittelpunct habe, deſſen er eingedenk bleiben, auf den er alle ſeine Mittel und Kräfte richten ſolle, mit Beiſeitſetzung aller andern Zielpuncte und Zwecke. Nur dieſe andern Centra, Zielpuncte und Zwecke außer dem einen ſind durch das Wort ſelbſt ausgeſchloſſen, nicht aber irgend welche Mittel und Kräfte, welche auf das Centrum hinwirken können. Es würde alſo die Frage entſtehen, welches dieſes Centrum ſei; das heißt mit andern Worten, welches die Aufgabe, welches das Endziel der Gymnaſien ſei. Wir werden dieſe darin ſehen, daß die „Gymnaſien in die höhere Cultur der Gegenwart, wie ſich dieſelbe von ihrem Mittelpuncte, dem Chriſtenthume, aus auf dem Grunde des griechiſchen und römiſchen Alterthums durch die Arbeit des eignen Volkes entwickelt hat, ſo weit einführen und einweihen, daß ihre Zöglinge vermöge ihrer allgemeinen, intellectuellen wie ſittlichen, Bildung im Stande ſind, mit Erfolg in das Studium der Wiſſenſchaften auf der Univerſität einzutreten."*) Wird hiezu nun ein dreifaches gefordert, eine Summe poſitiver Kenntniſſe, formale Fertigkeit und Gewandtheit des Geiſtes und die auf religiöſem Grunde ruhende Charakterreife, ſo kommen nun weiter die Mittel in Betracht, durch welche dieſer Aufgabe genügt werden kann.

Bei der Frage nach der Concentration des Unterrichts iſt vor Allem daran zu erinnern, daß nicht alle Unterrichtsgegenſtände gleich bildende Kraft und gleichen Werth haben, daß, während einige unerläßlich ſind und von Seiten der Lehrenden und Lernenden das Intereſſe vorzugsweiſe in Anſpruch nehmen, andere nur unter günſtigen Bedingungen für die Zwecke der Bildung wirken, wieder andere für dieſe Zwecke wenig erheblich ſind und zum Theil ganz entbehrt werden können. Kaum wird es der Bemerkung bedürfen, daß der Maßſtab für die Werthbeſtimmung eines Unterrichtsgegenſtandes nicht hergenommen wird von der Bedeutung der Wiſſenſchaft an ſich oder ihrer Wichtigkeit für die Bedürfniſſe des praktiſchen Lebens — in welchem Falle die Phyſik und Chemie jetzt den erſten Platz in den Gymnaſien einnehmen müßten — ſondern von ihrer Brauch-

*) Das Alterthum und das Chriſtenthum in den Gymnaſien. Progr. Göttingen 1857.

barkeit und Anwendbarkeit für die Erziehung und Bildung der Jugend. Hiefür kommen zwei Dinge in Frage, einmal inwiefern ein Unterrichtsgegenstand geeignet ist, gleich dem Knaben die Richtung zu geben, in welcher fortschreitend er seiner menschlichen Bestimmung immer näher rückt sowie auch einen festen Grund der Erkenntnis zu legen, und zweitens inwiefern derselbe dem jugendlichen Geiste von seiner ersten Entwicklung an auf jeder Stufe eine fördernde Thätigkeit möglich macht, d. h. die Receptivität des Geistes und die Spontaneität in gleichem Maße in Anspruch nimmt. Demnach werden Religion und die beiden alten Sprachen als die unerläßlichen Unterrichtsgegenstände in erster Linie stehen; bei ihnen trifft die pädagogische Wichtigkeit so sehr mit ihrer culturhistorischen Bedeutung zusammen und ist so anerkannt, daß es überflüssig sein würde darüber weiter zu reden. Hieran müßen wir gleich den Unterricht im Deutschen schließen. Die Muttersprache nur darin, daß sie Organ alles Unterrichts ist, ihre Pflege finden zu lassen, wird doch nicht zu rechtfertigen sein; richtiger und angemessener erscheint es, ihr gerade aus diesem Grunde besondere Aufmerksamkeit in der für sie bestimmten Zeit zu widmen. Die Elemente der Grammatik werden zwar am Lateinischen erlernt; doch ist es an sich natürlicher dazu die Muttersprache zu benützen, womit nicht entfernt dem Einüben irgend eines grammatischen Schematismus z. E. von Becker oder gar anderen weniger Achtung verdienenden Systematikern das Wort geredet sein soll. Denn das Material, an dem die ersten Begriffe, z. E. die Redetheile, die Flexion, Ableitung, Zusammensetzung der Worte u. a., die Elemente des Satzes erlernt werden können, ist bekannt und geläufig und läßt gleich für die untersten Stufen angemessene Uebungen zu. Eine nicht geringe Erfahrung lehrt, wie förderlich es dem lateinischen Unterrichte ist, wenn der deutsche in der angedeuteten Weise ihm immer einige Schritte voraus ist. Eines besondern Lehrbuchs für diesen Unterricht wird es kaum bedürfen oder hält der Lehrer es für nöthig, so bietet die Neuhochdeutsche Elementargrammatik von Hoffmann alles, was hier gefordert wird. Denn es ist nicht die Meinung, daß ein besonderer, grammatischer Unterricht durch alle Classen fortgehe, sondern daß er sich auf die beiden untern Classen beschränke. Was weiterhin nöthig scheint, kann gelegentlich bei dem übrigen Unterrichte im Deutschen, Lateinischen und Griechischen gegeben werden. Daneben wird es eine wichtige Aufgabe sein, mit den Erzeugnissen der deutschen Literatur selbst bekannt zu machen. Je weniger es angemessen erscheint, in dem Gymnasium Geschichte der deutschen Literatur vorzutragen, um so mehr ist es Pflicht, gelegentlich auf die vorhandenen Schätze hinzuweisen und zu einer fruchtbaren Benutzung Anleitung zu geben. Der Weg dazu ist für die untern Classen durch die Lesebücher von Ph. Wackernagel und auch andere gewiesen. Das Lesen der gegebenen Stücke, um „lesen zu lehren", bildet einen wesentlichen Bestandtheil des Unterrichts, woran sich die weitern Uebungen, Wiedererzählen, Memoriren u. a. anschließen. Die Erklärung des Lehrers wird, abgesehen von den sprachlichen und grammatischen Bemerkungen im Anschluß an das, was sonst in der Grammatik vorgekommen, darauf zu sehen haben, inwiefern der Inhalt geeignet ist, den kindlichen Geist zu wecken und die demselben angemessene Erkenntnis zu vermitteln sowie auch andererseits auf Herz und Gemüth heilsam zu wirken. Die Vergegenwärtigung und richtige Anwendung des obersten Grundsatzes der Interpretation, nämlich eine möglichst entsprechende Reproduction des Gelesenen zu erwirken, wird auch hier die besten Früchte tragen. Nach demselben Grundsatze wird auch in den mittlern und den obern Classen die Lectüre von Musterstücken in Prosa und Poesie in einer dem jedesmaligen Standpuncte entsprechenden Weise zu leiten sein, damit die Jugend das Beste, was die vaterländische Literatur hat, kennen und verstehen lerne, lieb gewinne und sich dadurch sichere und bewahre vor allen schlechten Producten. In den obern beiden Classen jedoch darf der Unterricht hierin sich etwas beschränken; es wird schon genügen, daß die Schüler im voraus bestimmte Stücke für sich lesen und der Lehrer sich überzeugt, ob sie ein genügendes Verständnis erlangt, und wo dies nicht der Fall ist, nachhilft. Dagegen wird es kaum erläßlich sein, in beiden Classen

in das Mittelhochdeutſche einzuführen, theils um die Kenntnis der Sprache zu erweitern und zu begründen, theils um die Schätze der Literatur zugänglich zu machen, welche die empfänglichen Gemüther ſo außerordentlich feſſeln und einen ſo heilſamen Einfluß auf dieſelben auszuüben geeignet ſind. Kommen dazu gelegentlich in jeder Claſſe biographiſche Bemerkungen über die Schriftſteller, welche gerade vorliegen, und an angemeſſener Stelle einige Hinweiſungen über die Entwicklungsperioden unſerer Literatur, ſo hat der deutſche Unterricht nach dieſer Seite hin gethan, was man von den Gymnaſien erwarten darf. Die Stilübungen, welche noch zu erwähnen wären, ſollen nachher berührt werden.

Wir wollen zunächſt die übrigen Unterrichtsgegenſtände für unſern Zweck kurz in Betracht ziehen. Unter dieſen iſt kaum einer, der zu ſo vielen Beſchwerden Anlaß giebt und bei dem ſo laut und energiſch auf Beſchränkung gedrungen wird, als die Mathematik. Den „Prätenſionen", „der Tyrannei" der Mathematiker, welche auf den geſammten Organismus des Gymnaſiums ſtörend wirken, verlangt man ein Ziel zu ſetzen; die „unbeſtreitbare Erfahrung, daß die geiſtvollſten Schüler für die Mathematik keinen Sinn haben, daß ſelbſt die fleißigſten ſie nur aus Pflicht und ohne Intereſſe treiben, ſo wie die nicht minder wirkliche Thatſache, daß die beſchränkteſten Köpfe oft ganz vorzügliche Mathematiker ſind, zeigen, ſagt man, zur Genüge, daß die Lehrpläne und Prüfungsgeſetze dieſe Wiſſenſchaft unverhältnismäßig bevorzugen." Solche Aeußerungen, denen man nur zu oft begegnet, haben ohne Zweifel ihren guten Grund; dennoch kann man die angeführte Erfahrung nicht als unbeſtreitbar gelten laſſen. Denn es kann von anderer Seite die entgegengeſetzte bezeugt werden, daß nämlich in der Regel die begabteſten und ſtrebſamſten, gerade auch durch ihre Leiſtungen in den alten Sprachen vorzugsweiſe hervorragenden, Schüler in der Mathematik ſich auszeichnen und ſich in allen dem Unterrichte anheimfallenden Theilen derſelben mit einer Leichtigkeit bewegen, zu der es beſchränkte Köpfe trotz vorwaltender Neigung und Befähigung für dies Fach niemals bringen. Nicht weniger erfordert es die Wahrheit, auch das zu bemerken, daß die Abneigung gegen die Mathematik nicht ſo allgemein iſt, als behauptet wird. Sie hat vielmehr, ſobald nur einmal der Zugang geöffnet, für die Jugend eine große Anziehungskraft. Ob ſie dieſe wirklich üben werde, hängt vorzugsweiſe von dem Geſchick des Lehrers ab. Dieſes wird, von beſondern Ausnahmen, die ſich hie und da finden mögen, abgeſehen als die günſtige Bedingung gelten müßen, unter der dieſe Disciplin für die Bildung überhaupt wirkſam werden kann und zwar ungleich mehr als in den meiſten andern Unterrichtszweigen. Denn das darf man ſich nicht verhehlen, daß der bildende Einfluß, den die Mathematik auf die Schüler übt, in der Schulzeit beinahe gar nicht bemerkbar wird. Zum Beweiſe dafür braucht man nur an die bekannte Erfahrung zu erinnern, daß recht viele mittelmäßige Köpfe, während ſie in der Auffaſſung mathematiſcher Sätze und in der Auflöſung von Aufgaben bis zu einem gewiſſen Grade ſehr befriedigende Klarheit und folgerichtige Sicherheit des Denkens zeigen, oft gar nicht im Stande ſind dem Gedankengange einer Rede oder einer philoſophiſchen Schrift nachzukommen und noch weniger in den eigenen Productionen etwas in geordnetem und überſichtlichem Zuſammenhange darzuſtellen. Und dieſe Forderung, daß das dort geübte Vermögen der Abſtraction und des conſtanten und conſequenten Denkens hier, in den übrigen Gebieten, ſich offenbare und geltend mache, iſt doch die einfachſte und nächſte. Aber auch bei den beſſern und beſten Talenten muß ihre Erfüllung mehr als zweifelhaft erſcheinen. Man ſieht, wie oft in den Leiſtungen von Individuen von gleicher Begabung und ſonſt gleichem Streben, namentlich in den lateiniſchen und deutſchen Aufſätzen, hinſichtlich der Ordnung und geſchickten Gruppirung der Gedanken — um bei dieſem Puncte ſtehen zu bleiben — kein Unterſchied ſich findet, mag der eine in der Mathematik ſich auszeichnen und der andere darin wenig leiſten. Doch wird man anerkennen müßen, daß dies in der Verſchiedenheit der Gebiete, in dem ſich das Denken bewegt, ſeinen Grund hat und daß man dasjenige, was jeder Unterrichts-

zweig zu der Bildung beiträgt, nicht genau zu berechnen und zu meſſen vermag. Es würde deshalb ſehr thöricht ſein, um ſolcher Thatſachen willen der Mathematik ihre Bedeutung in den Gymnaſien abſprechen zu wollen; der ſchroffſte Gegner derſelben müßte zugeſtehen, daß durch ſie ein Schatz von Kenntniſſen gewonnen wird, die an ſich, ohne ihre Beziehung auf die im Gymnaſium erſtrebte Geſammtbildung, bedeutenden Werth haben und ihren wirkſamen Einfluß erſt nach der Schulzeit äußern werden, vielleicht auch erſt dann äußern können.

Wenn es ſich aber fragt, wie ſich der Zweck, den die Mathematik als Mittel allgemeiner Bildung in dem Gymnaſium hat, erreichen laſſe, ſo ſcheint eine Beſchränkung der Ausdehnung, die dieſer Unterricht gegenwärtig meiſt noch hat, eben ſo zuläßig als nothwendig. In einer Anſtalt von 6 Claſſen, die wir immer vorausſetzen, werden die beiden untern ſich lediglich auf das Rechnen und die geometriſche Anſchauungslehre beſchränken; in 4 Stunden wöchentlich werden ſie füglich ihre Aufgabe durchführen können. Werden in jeder der folgenden Claſſen wöchentlich 3 Stunden der eigentlichen Mathematik gewidmet, ſo wird auch darin ſich alles erreichen laſſen, was das Gymnaſium bedarf. Wie weit der Unterricht gehen, ob er die jetzt gewöhnlich eingehaltenen Grenzen der Arithmetik und das Gebiet der Geometrie überſchreiten und auch die Trigonometrie behandeln ſolle, läßt ſich im allgemeinen kaum beſtimmen; denn ſehr viel hängt hier von der Capacität der Mehrzahl der jedesmaligen Generation der Schüler, ſehr viel von dem Geſchicke der Lehrer ab. Der eine braucht zu demſelben Penſum mehr Zeit als der andere; in einem Curſus, wo gute Befähigung der Lernenden entgegenkommt, wird raſcher vorwärts zu kommen ſein, als in einem andern, wo die günſtige Bedingung fehlt. Dennoch wird es gerathen ſein, nur die tüchtige Durcharbeitung der beſtimmt begrenzten Gebiete der Arithmetik und Geometrie zu fordern, die Trigonometrie aber von der Maturitätsprüfung auszuſchließen.

Dem Verlangen nach Concentration des Unterrichts wird nun ferner in der Geſchichte Befriedigung werden müßen. Dies fordert, ganz abgeſehen von dem Ueberſchreiten alles Maßes, das in dieſem Unterrichte noch vielfach zum großen Schaden der Jugend vorkommt, theils der Gegenſtand an ſich, theils der Zweck, welcher in dem Gymnaſium darin zu verfolgen iſt. Das Gebiet der Geſchichte iſt ſo groß, daß es nicht ganz mit der lernenden Jugend durchwandert werden kann, ſondern eine Auswahl nöthig wird. Dieſe iſt ſo zu treffen, daß der dabei leitende Gedanke durch den Zweck dieſes Unterrichtszweiges und ſeine Beziehung auf die Aufgabe des Gymnaſiums bedingt iſt, und nicht durch die Vorliebe der Lehrer für den Gegenſtand oder durch den täglich ſich mehrenden Reichthum der hiſtoriſchen Literatur beſtimmt wird. Das verſteht ſich eigentlich ſo von ſelbſt, daß es nicht erſt geſagt werden ſollte; und doch muß es geſagt werden den Forderungen derer gegenüber, welche ſo ziemlich das ganze Feld der Geſchichte zuerſt von dem biographiſchen, danach von dem ethnographiſchen und endlich gar von dem univerſalhiſtoriſchen Standpuncte bearbeiten möchten. Kann man ſich des Strebens, das ſich in ſolchen Forderungen ausſpricht und des Verlangens, der Jugend das was man für das Beſte hält mitzutheilen, auch freuen, ſo wird man doch den Mangel an didaktiſcher Umſicht rügen müßen, der keine andere Wirkung haben wird, als daß man gerade das Gegentheil von dem, was man anſtrebt, hervorbringt. Alles geben wollen heißt hier ſo viel als nichts geben; der Stoff iſt ſo maſſenhaft, daß die jungen Kräfte ihn nicht forttragen, geſchweige denn ſich aneignen und ſeiner froh werden können. Alſo eine Auswahl muß ſtatt finden; daß ſie ſich, um den Kreis, in dem ſie ſich zu halten habe, äußerlich feſtzuſetzen, einerſeits auf die Geſchichte des Alterthums und andererſeits auf die des deutſchen Volkes beſchränken müße, wird kaum eines beſondern Beweiſes bedürfen, die Aufgabe des Gymnaſiums bringt dies mit ſich. Allein auch dazu wird noch eine nähere Beſtimmung gegeben werden müßen. In der alten Geſchichte werden die orientaliſchen Völker nur überſichtlich betrachtet, um ihre Stellung und Bedeutung klar zu machen; die Griechen und Römer nehmen vorzugsweiſe Zeit

und Fleiß in Anſpruch; die Geſchichte jener iſt bis auf Alexander den Gr., die der letzten bis auf die Kaiſerzeit ausführlich zu behandeln; die ſpätere Zeit verlangt nur einen überſichtlichen Vortrag, der ſich die Aufgabe ſtellen wird, in geeigneter Weiſe den Zielpunct alles Lebens und Strebens erkennen zu laſſen. Auch die deutſche Geſchichte iſt nicht in allen ihren Theilen zur Behandlung im Gymnaſium gleich geeignet. Wie nun im allgemeinen jede bedeutendere Zeit ein längeres Verweilen und eine eingehendere Betrachtung fordert, ſo wird insbeſondere erinnert werden dürfen, daß nach der Reformation manche Abſchnitte, wo die Verhältniſſe immer trüber und verwirrter werden, ebenfalls ſummariſch zu behandeln ſind. In die Geſchichte der übrigen neuern Völker wird nur da eingegangen, wo dieſe mit den deutſchen in nähere Berührung treten. — Das ſo begrenzte Penſum iſt der Art, daß es in den vier obern Claſſen — die beiden untern, die von dem eigentlich hiſtoriſchen Unterrichte ausgeſchloſſen ſind, erhalten eine Vorbereitung für denſelben in der Sagengeſchichte der Griechen und Römer — in zwei Stunden wöchentlich durchgeführt werden kann und die Lernenden bei richtiger Behandlung der Sache in dem Gebiete heimiſch werden, an dem Gegenſtande Freude finden und was die Hauptſache iſt, die Luſt an hiſtoriſchen Studien aus dem Gymnaſium auf die Univerſität mitnehmen.

Wie der Geſchichtsunterricht in den beiden untern Claſſen noch nicht iſt, ſo wird der geographiſche für die beiden obern aufhören dürfen; wie in jenen für den hiſtoriſchen Unterricht vorbereitet wird, ſo wird in dieſen was nöthig iſt aus dem Gebiete der Geographie in den Geſchichtsſtunden beiläufig gegeben oder nur wieder in Erinnerung gebracht. In den vier untern Claſſen, auf welche ſich demnach der geographiſche Unterricht zu beſchränken hat, wird in je 2 Stunden eine ausreichende und wohl begründete Kenntnis erworben werden können. In der mathematiſchen Geographie wird man ſich auf dasjenige beſchränken, was ſich in populärer Weiſe darlegen läßt und keine tiefere Kenntnis der Mathematik bedarf; dagegen wird das Hauptgewicht auf die phyſiſche zu legen ſein, ſo daß eine anſchauliche Kenntnis der Oberfläche der Erde im allgemeinen und eine nähere Bekanntſchaft mit denjenigen Ländern gewonnen wird, welche der Schauplatz der hervorragenden culturhiſtoriſchen Völker geweſen ſind oder noch ſind. Dabei wird denn auch das politiſche Element die Berückſichtigung finden, die ihm gebührt.

Bei dem Aufſchwunge, den die Naturwiſſenſchaften in der neuern Zeit gewonnen haben und bei der Bedeutung, die man ihnen beizulegen nicht umhin kann, darf das Gymnaſium trotz der Nothwendigkeit ſeine Thätigkeit zu concentriren, dieſelben nicht ganz außer Rechnung laſſen. Damit iſt nicht geſagt, es müßten dieſelben gelehrt werden, weil eine nähere Kenntnis derſelben ein integrirender Theil der gewöhnlich ſogenannten „Bildung“ ſei, — denn ſo oft man dieſe Rede hört, wie viele von denen, die doch für „gebildet“ gelten wollen, wiſſen oder verſtehen etwas von den Naturwiſſenſchaften? — ſondern das nur kann die Meinung ſein, daß dieſe Disciplinen, weil ſie die Entwicklung erfahren und die Bearbeitung gefunden haben, daß ſie einen guten Beitrag zu dem, was das Gymnaſium erſtrebt, zu liefern geeignet ſind, Beachtung in Anſpruch nehmen. Die Naturgegenſtände, welche dem Knaben überall entgegentreten, ſind in hohem Grade dazu angethan, ſeine Aufmerkſamkeit im Unterrichte zu feſſeln und ſeine Wißbegierde zu reizen; die Wirkung, welche ein kundiger Lehrer hervorzubringen vermag, iſt für das Werk der Bildung überhaupt oft recht bedeutend. Schon dadurch, daß das Auge für die nächſte Umgebung im Garten, in Feld und Wald geöffnet und des unaufmerkſamen und gedankenloſen Vorübergehens entwöhnt wird, iſt für manchen Knaben viel gewonnen und eben ſo viel dadurch, daß er lernt die Erholungsſtunden mit nützlicher Thätigkeit, dem Sammeln von Pflanzen und Steinen, auszufüllen und auch durch dieſe ſeine Beſchäftigung Ordnung und Geſtalt in der Natur mehr und mehr zu erkennen. Deshalb muß man die Naturgeſchichte als einen geeigneten Unterrichtsſtoff für die untern Claſſen anerkennen und jeden Zweig derſelben um ſo mehr,

als er zur Selbstthätigkeit anregt, vor Allem die Botanik. Man darf es nicht bedauern, daß die davon in Anspruch genommene Zeit andern Zweigen, etwa den Sprachen, entzogen wird, einmal, weil, wie bemerkt, der Unterricht in der Hand des kundigen Lehrers sehr anregt, dann aber auch, weil die beiden untern Classen noch viele Knaben besuchen, welche nicht beabsichtigen in die obern einzutreten, sondern nur ihre Vorbildung für einen praktischen Lebensberuf zu suchen. Und auf diese hat die Lehranstalt, soweit ihre erste Aufgabe nicht dadurch beeinträchtigt wird, ebenfalls Rücksicht zu nehmen. Uebrigens werden je 2 Stunden in jeder Classe genügen, für diese Disciplinen das Nöthige zu thun. Eine Fortsetzung des Unterrichts in den beiden folgenden ist nicht nöthig, doch bleibt es wünschenswerth, auch dem gereiften Alter das früher Vorgetragene dem gegenwärtigen Standpuncte der Bildung gemäß in Erinnerung zu bringen und andere, welche erst hier in das Gymnasium eingetreten sind, in diese Wissenszweige einzuführen. Dies wird sehr wohl möglich sein, wenn in dem Cursus jeder Classe ein Semester lang die dem geographischen Unterricht bestimmten Stunden dafür entzogen werden.

Für die obern oder die oberste Classe verbleibt dann herkömmlicher Weise die Physik. Die Berechtigung ihrer Behandlung in dem Gymnasium scheint begründet. Indes ist dies nicht doch nur eine scheinbare Berechtigung? Kann der Wissenschaft in dem Gymnasium die Behandlung zu Theil werden, durch die sie allein ihre Wirkung zu üben vermag? Männer, welche ein vollgültiges Urtheil zu fällen fähig sind, bezweifeln es und sie haben gewiß Grund dazu. Es könnte deshalb nur erwünscht sein, diese Disciplin ganz und gar der Universität zu überlassen, von den Realschulen, mit denen wir es hier nicht zu thun haben, abgesehen.

Am räthselhaftesten erscheint die Einführung der philosophischen Propädeutik in die Gymnasien. Genau genommen erklärt man damit: wir lehren zwar im allgemeinen schon solche Propädeutik, wir lehren sie auch im besondern, aber wir wollen sie nun auch unter diesem besondern Namen lehren. Denn in der That geben doch Grammatik und Mathematik, die Stilübungen im Lateinischen und Deutschen theoretisch und praktisch die eine wesentliche Seite jener Propädeutik, das logische Element, die Lectüre der Schriftsteller, die Religionslehre und die Geschichte das andere, das ethische Element. Nimmt man dazu, daß doch wohl in allen Gymnasien Plato und die philosophischen Schriften des Cicero gelesen werden, so muß man darin eine Propädeutik für das Studium der Philosophie erkennen, wie sie besser nicht gefunden werden kann. Denn der historische Weg, auf dem ein concreter Inhalt zu erkennen und zu verarbeiten gegeben wird, wird am sichersten zum Ziele führen. Aber abgesehen davon, daß eine besondere Propädeutik als überflüssig erscheinen muß, ist sie eine für das Gymnasium fast unausführbare Aufgabe. Der Lehrer, welcher sie übernehmen soll, muß, wenn er seiner Aufgabe nachkommen will, selbst tief eindringende Studien gemacht haben, er muß selbst Philosoph sein — und ein solcher findet sich nicht gerade an jeder Anstalt. Dann aber entsteht die Frage, was er lehren soll, nach welchem Lehrbuche, welchem Systeme folgend. Und sind alle diese Fragen erledigt, so erhebt sich die letzte und schwierigste — wie wird den Schülern, von denen die Mehrzahl an den übrigen Gegenständen des Unterrichts noch genug Arbeit hat, dies und jenes Problem zum Verständnisse gebracht? Diese so nahe liegenden Erwägungen haben denn auch in der neuern Zeit die Wirkung gehabt, daß man diese Propädeutik, wie sie es verdient, vieler Orten schon aus dem Gymnasium verwiesen hat.

Zu den Unterrichtsgegenständen, welche in der neuern Zeit viele Angriffe erlitten haben, gehören die französische und englische Sprache. Und wenn man sich erinnert, daß die erste namentlich früher von routinirten Sprachmeistern gelehrt zu werden pflegte, so kann man eine gewisse Berechtigung der Angriffe nicht eben in Abrede stellen. Doch ist dem Uebel durch Heranziehung wissenschaftlich gebildeter Lehrer abzuhelfen. Geschieht dies aber und greift der Unterricht in den Organismus der Anstalt ein, so wird nichts dagegen zu erinnern sein. Und eine Erwägung namentlich ist es, welche demselben seine

Stellung in dem Gymnasium sichern muß, die nämlich, daß die Franzosen und Engländer neben den Deutschen diejenigen Culturvölker sind, die in der neuern Zeit allein eine hervorragende Stelle einnehmen. Diese bringt zwischen ihnen und den Deutschen einen so lebendigen Verkehr und Gedankenaustausch mit sich, daß für diejenigen, welche durch ihre höhere Bildung in diesen Verkehr hineingezogen werden, die Kenntnis der Sprache jener Völker fast unumgänglich erforderlich wird. Diesem Bedürfnisse aber kann das Gymnasium entgegenkommen, ohne sonstige wesentliche Interessen zu gefährden. Wenn mit dem Französischen in der Tertia mit 3 Stunden angefangen und in den beiden obern mit 2 fortgefahren wird, so wird an der Hand eines kundigen Lehrers eine genügende Sicherheit in dem Verständnisse der Schriftsteller und selbst im schriftlichen Gebrauche der Sprache erlangt werden. Dasselbe darf von dem Studium der englischen Sprache erwartet werden, wenn es in den beiden obern Classen in je 2 Stunden ernstlich getrieben wird. Selbstverständlich wird auf die Fertigkeit im mündlichen Gebrauch dieser Sprachen verzichtet.

Endlich wird auch das Hebräische für diejenigen, welche dessen bedürfen oder begehren, seinen Platz in dem Gymnasium behaupten und den auf dasselbe gemachten Angriffen nicht weichen. Die Behauptung, daß dasselbe, weil es kein eigentliches Bildungsmoment enthalte, zu verweisen sei, wird schwerlich an entscheidender Stelle Eindruck machen. Denn abgesehen davon, daß sie doch gar zu wenig Grund hat, insofern schon das Studium der Sprache als solches theils an sich, theils aber auch im Gegensatz und in Vergleichung mit den bis dahin erlernten Sprachen für die Schüler im hohen Grade lehrreich und bildend ist, sind die Gymnasien verpflichtet, den Bedürfnissen derer, welche eine höhere Bildung suchen, entgegenzukommen; sie sind nicht da, irgend welchen Abstractionen zu dienen, sondern reale Interessen zu fördern. In diesem Falle liegt nun auch noch obendrein eine historisch begründete Verpflichtung vor, in dem Ausgangspuncte der Gymnasien aus und von der Kirche, insofern sie erst seminaria ecclesiae und dann noch seminaria reipubl. waren. Es wird also auch von dieser Seite das Hebräische ein Recht haben, Pflege in dem Gymnasium zu fordern. Diese kann in den beiden obern Classen, selbst wenn man, um das Zusammenfallen des Anfangs dieses Unterrichts mit dem des Englischen zu vermeiden, erst im zweiten Jahrescurse der Secunda beginnen will, in drei Jahren genügend und so weit gegeben werden, daß die abgehenden Schüler im Stande sind, die historischen Schriften des A. T. ohne erhebliche Vorbereitung zu übersetzen und zu verstehen.

Aus der bisherigen Darstellung leuchtet ein, daß eine erhebliche Verminderung der Unterrichtsgegenstände nicht eintreten kann, vielleicht aber auch schon, daß sie nicht einzutreten braucht, wenn man sich in jedem einzelnen zu beschränken weiß, und es wichtiger achtet, einen nach den Kräften der Lernenden bemessenen Stoff tüchtig durchzuarbeiten, als erdrückende Massen zu überliefern. Um in kurzem anschaulich zu machen, wie der ganze Unterrichtsstoff unter die Classen zu vertheilen sei, mag das nachstehende Schema eines Stundenplans hier Platz finden (s. S. 862).

Läßt man den Unterricht im Zeichnen, welcher facultativ sein muß, und den naturhistorischen in Quarta und Tertia, welcher zeitweilig mit dem geographischen abwechseln darf, außer Rechnung, so bleibt das Maß der Stunden unter dem bis jetzt fast überall angenommenen. Doch so viel Gewicht man hierauf legen mag, es wird durch solche Reduction der Stundenzahl, selbst wenn man damit bis auf 24—20 herabgehen wollte, an sich keine Concentration des Unterrichts geschaffen, welche die vielfach empfundenen Mängel beseitigte. Denn ohne Zweifel würde man sich verrechnen, wollte man annehmen, die durch die Verminderung der Unterrichtsstunden vermehrte Arbeitszeit der Schüler würde von diesen oder auch nur von der Mehrzahl derselben in der gewünschten Weise als solche benutzt werden. Man darf mit ziemlicher Gewißheit voraussetzen, daß dies nicht geschehen und daß die Folgen viel schlimmere sein würden als die der gegenwärtigen Unterrichtsweise, mindestens für eine Uebergangsperiode, die sich sehr weit aus-

Unterrichtsgegenstände.	Prima	Secunda	Tertia	Quarta	Quinta	Sexta
1) Lateinisch	10	10	10	10	10	10
2) Griechisch	6	6	6	6		
3) Deutsch	3	3	3	3	4	4
4) Französisch . . .	2	2	3			
5) Englisch	2	2				
6) Hebräisch	2	2				
7) Religion	2	2	2	2	3	3
8) Geschichte	2	2	2	2		
9) Geographie . . .			2	2	2	2
10) Mathematik u. Rechnen	3	3	3	3	4	4
11) Naturgeschichte . .			(2)	(2)	2	2
12) Schreiben				2	3	3
Zeichnen — facultativ .	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
Summe der Stunden	32 (34)	32 (34)	31 (33,35)	30 (32,34)	28 (30)	28 (30)

dehnen möchte. Wie aber soll die gesuchte und versuchte Concentration fruchtbar werden? einzig und allein durch den Lehrer selbst; er ist oder er sei die lebendige Concentration des Unterrichts. Dieser an sich klare Satz möge noch eine kurze Erläuterung finden, deren er für den Kundigen nicht bedarf.

Es hat derselbe eine praktische Anwendung längst darin gefunden, daß jeder Classe ihr Hauptlehrer gegeben ist, dessen Aufgabe eben darin besteht, allen Bestrebungen derselben ihre rechte Richtung zu geben, auf ihr Centrum und ihren Zielpunct hinzulenken; dies ist eine außerordentlich heilsame Einrichtung, insofern die Sorge für die intellectuelle wie sittliche Bildung in einer Person ihren Mittelpunct hat. Damit aber aus derselben heilsame Früchte erwachsen, ist zweierlei erforderlich, einmal, daß der Hauptlehrer seiner Aufgabe gewachsen sei, d. h. daß er die nöthige wissenschaftliche Tüchtigkeit und die pädagogische Einsicht und Kenntnis besitze und sich es eine heilige Angelegenheit sein lasse, der Förderung seiner Zöglinge seine ganze Kraft zu widmen, und zweitens daß ihm durch den Umfang seiner Wirksamkeit die Gelegenheit gegeben werde, seiner Aufgabe nachzukommen. Dazu muß er in den untern Classen über die Hälfte der wichtigsten Unterrichtszweige, in den mittlern und obern mindestens die Hälfte in seiner Hand vereinigen. Der neben ihm stehenden Lehrer sollten in den untern Classen — von Schreiben und Zeichnen abgesehen — höchstens zwei, in den folgenden höchstens drei sein, den Mathematiker eingeschlossen, um die verderblichen Folgen, die das Verzetteln des Unterrichts hat, so viel wie möglich fern zu halten. *) Zu demselben Zwecke sei aber auch die möglichste Uebereinstimmung zunächst unter den Lehrern jeder Classe, weiter der sämmtlichen Classen, in den Lehrbüchern, im Gebrauch derselben (man vergegenwärtige sich den richtigen Grundgedanken der Parallelgrammatik), in den gemachten Anforderungen, in der Handhabung der Disciplin u. A. Auf diesem Wege kann selbst bei einer großen Zahl von Unterrichtsgegenständen eine Concentration hergestellt werden, die in wenigen Gegenständen, bei deren Behandlung quot capita tot sensus gilt, wo jeder von dem genus irritabile — magistrorum seine Fündlein in Methode und Sache verwerthen will, nun und nimmer zu erreichen ist. — Aber noch in einem andern Sinne muß jetzt der Lehrer die lebendige Concentration des Unterrichts sein, das machen unsere Lehrbücher nothwendig in Folge der Ausdehnung der Disciplinen selbst. Wir haben keine Lehrbücher, wie es deren noch in Frankreich und sonst giebt, bei denen der Lehrer nichts zu thun hätte, als dem Schüler sein Pensum aufzugeben, um es in der folgenden

*) Uns scheinen schon die angenommenen Zahlen zu groß. D. Red.

„herſagen" zu laſſen. Und in gewiſſem Sinne iſt dies gut. Der Unterricht wird dadurch auf das Wort des Lehrers geſtellt, dadurch lebendiger, aber auch ungleich ſchwieriger, wenn die eben erwähnte Concentration Statt haben ſoll. Dazu wird erfordert, daß der Lehrer ſeines Gegenſtandes völlig mächtig ſei, um ebenſowohl im voraus die für ſeine Zöglinge paſſende Auswahl des zu behandelnden Materials zu treffen, als daſſelbe auch an jeder Stelle ſo zu behandeln, daß jenen nichts übrig bleibt, als daſſelbe nach der Anweiſung im Lehrbuche zu repetiren und ſich völlig und nachhaltig anzueignen. Dieſe geordnete, klare, Einſicht und Verſtändnis wirkende Behandlung jedes Lehrſtoffes in lebendigem Vortrage, welcher dem Lehrbuche nicht in alle Ecken und Winkel nachgeht, ſondern das Weſentliche und Nothwendige bündig zuſammenfaßt, fördert und erleichtert ein glückliches Fortſchreiten der Lernenden außerordentlich; ſie werden dadurch in den Stand geſetzt, ſich das, was ſie beſchäftigt, wirklich anzueignen, es zu beherrſchen und bei den eignen Aufgaben in Anwendung zu bringen; es erwacht dadurch die rechte Freudigkeit und der Muth zum Lernen. Wie hiedurch ſo wird der Unterricht auch noch dadurch concentrirt, daß er zu jeder Zeit alle Kraft möglichſt auf einen Punct richtet. Dahin gehört, wie dies meiſt wohl ſchon geſchieht, daß in den Claſſen, wo mehrere lateiniſche und griechiſche Schriftſteller geleſen werden, dieſe nicht neben einander hergehen, ſondern einander nachfolgen; der Gewinn davon iſt ſo augenſcheinlich, daß darüber weiter zu reden unnöthig iſt. Warum aber ſollte dies Verfahren nicht auch auf andere Gegenſtände Anwendung finden? Es würde ſich z. B. nur vortheilhaft erweiſen, wenn alle für Geſchichte und Geographie beſtimmte Zeit, ſofern beides in der Hand eines Lehrers liegt, ein Vierteljahr auf die eine und das zweite auf die andere verwandt würde. Ebenſo iſt es zweckmäßig, die Vorbereitung für den hiſtoriſchen Unterricht in den beiden untern Claſſen, die Erzählung der Sagengeſchichte, in den deutſchen Unterricht hineinzuziehen, dieſe als Stoff für den Unterricht zu gebrauchen, daran das Wiedererzählen mündlich und ſchriftlich zu üben. Es würde dies Verfahren ſelbſt für die beiden neuern Sprachen zuläßig ſein. Denn das zeitweilige Caſſieren eines Unterrichtszweiges iſt weit weniger nachtheilig, als es vielleicht den Anſchein hat, und wird in ſeiner Wirkung durch die in der folgenden Zeit verdoppelte Kraft mehr als aufgewogen. Vor Allem aber muß darin ein wirkſames Mittel der Concentration geſucht werden, daß der eine Unterrichtszweig fördernd in den andern eingreift. Zunächſt mag beiſpielsweiſe nur daran erinnert werden, wie viel für Erweiterung und Vertiefung der hiſtoriſchen Kenntniſſe (im weiteren Sinn) bei der Erklärung der alten Schriftſteller ohne großen Zeitaufwand geſchehen kann, wie oft ſich bei der Lectüre der Redner beſonders fruchtbare Winke für die eignen Compoſitionen (Aufſätze) der Schüler geben laſſen. Weit wichtiger iſt es aber ſodann, daß dieſe Compoſitionen mit dem, was in dem Unterrichte behandelt wird, namentlich mit der Lectüre der Schriftſteller und der Geſchichte in die engſte Verbindung treten und daß die Aufgaben zu denſelben und zwar eben ſowohl die deutſchen als die lateiniſchen nur ausnahmsweiſe aus dieſem Kreiſe heraustreten. Man iſt im allgemeinen darüber einverſtanden, daß der Schüler auch auf der oberſten Stufe nur ſelten und bei ganz beſonderer Begabung aus ſich ſelbſt etwas zu produciren vermag, was leſenswerth wäre und gleichwohl giebt man nur noch zu oft Aufgaben, die der gereifte Mann befriedigend auszuführen ſeine Kraft anſtrengen müßte, oder die ſo weit von dem Geſichtskreiſe des Schülers abliegen, daß er, um nur einiges darüber zu ſagen, ſich erſt in ganz fremdartige Gebiete hineinarbeiten muß. Wie verderblich ſolche Misgriffe wirken, liegt auf der Hand. Werden dagegen die Aufgaben aus dem Geſichtskreiſe des Unterrichts entnommen (daß derſelbe in jeder Claſſe, für jede Art der Darſtellung eben ſowohl den geeigneten als ausreichenden Stoff biete, wird niemand in Abrede ſtellen), ſo gewinnt man den doppelten Vortheil, daß einmal die Schüler an einem ihnen bekannten Stoffe geordnet denken lernen und die Gabe der Darſtellung üben und ſodann den Stoff ſelbſt von neuem in Betracht ziehen und tiefer in denſelben eindringen, kurz Wiſſen und Können wird zugleich gefördert und fördert einander, und das

iſt doch das Wünſchenswertheſte. Kaum bedarf es der Bemerkung, daß wenn einmal in Beziehung auf ſolche Aufgaben dieſe Ordnung feſtſteht, die Unterrichtszweige, aus denen dieſelben entnommen worden, mit größerem Fleiß behandelt werden, weil die Lernenden wiſſen, daß ſie Gebrauch davon machen können. Auf dieſe Weiſe werden ſie unwillkürlich auf den Punct geführt, wo für ſie die eigentliche ſtrenge Arbeit liegt, natürlich vorzugsweiſe in den obern Claſſen, auf die eignen Compoſitionen in der deutſchen und lateiniſchen Sprache, die metriſchen eingeſchloſſen. Iſt überhaupt das eigentliche Arbeitsfeld, auf dem das Studiren in naturgemäßer Weiſe gelernt wird, in dem Gebiete der alten Sprachen und Literatur gegeben, ſo wird es ſchließlich darin auslaufen müßen, daß in den eigenen Compoſitionen die Kräfte ſich ſtärken und ſtählen bis zu der Fertigkeit und Gewandtheit, ohne welche die akademiſchen Studien mit Ausſicht auf Erfolg nicht können betrieben werden. Dies aber iſt zu erreichen, wenn, um alles kurz zuſammenzufaſſen, das alte Wort: in uno habitandum, in ceteris versandum ſeine richtige Anwendung findet. *)

Literatur: Ueber den Einfluß der claſſiſchen Studien auf die ſittlich-religiöſe Geſinnung nebſt einigen Bemerkungen über Vereinfachung des Gymnaſialunterrichts Caſſel 1843; in Mützell Zeitſch. f. d. G.-W.: Campe, die einheitliche Richtung der Gymnaſien (1853 Suppl.-Heft); Heiland, die Lectüre und das Privatſtudium (1854); Landferman, Reviſion des Lehrplans höherer Schulen und des Abiturientenprüfungsreglements (1855); Kohlrauſch, auch zur Reviſion des Lehrplans der Schulen ꝛc. (1856); Kühnaſt, über Concentration des Unterrichts (1857); in Jahrb. f. Phil. und Päd. Bd. 75—78. die Artikel über die Eingabe von Thierſch an das kurf. Miniſterium, die Beſchränkung der Unterrichtsgegenſtände in dem Gymnaſium betreffend und die Gegenſchriften von Münſcher, Vilmar, ſowie die halb und ganz beiſtimmenden von Suchier und Waitz. — Seyffert, das Privatſtudium in ſeiner pädagogiſchen Bedeutung. — Ellendt, auch eine Stimme über das, was den Gymnaſien Noth thut. Progr. Eisleben 1855. — Kleine Schriften von K. L. Roth, B. 2. Briefe des ältern an den jüngern Schulmann, 9 Br. Woher und wohin? **Geffers.**

Concursprüfungen ſind überhaupt Prüfungen, welche mit Concurrenten um beſtimmte Beneficien oder Stellen veranſtaltet werden. Verwandt mit ihnen, aber unterſchieden durch die Beſchränkung der Leiſtungen auf eine beſtimmte wiſſenſchaftliche, oder künſtleriſche, oder praktiſche Aufgabe, iſt die Concurrenz bei öffentlich geſtellten Preiſen oder bei Probepredigten.

Während die Prüfungen für beſtimmte, einzelne Stellen, ſeit mehr und mehr die allgemeinen Prüfungen für gewiſſe Dienſtclaſſen üblich geworden ſind, wohl nur ausnahmsweiſe noch vorkommen, während auch Beneficien ſonſt gewöhnlich durch Zeugniſſe bedingt ſind, und nach dieſen die Auswahl der Würdigſten getroffen wird, ſoweit dieſelbe nicht lediglich von äußeren Verhältniſſen abhängig iſt; beſtehen wohl nur in Württemberg beſondere Concursprüfungen, nach welchen aus der Zahl der Knaben und Jünglinge, welche dem Dienſte der Kirche oder der mit der Kirche verbundenen Mittelſchulen ſich widmen und in die zur Vorbereitung auf dieſen Beruf beſtimmten, anſehnliche Beneficien gewährenden Anſtalten eintreten wollen, die Tüchtigſten ausgewählt werden.

Zunächſt waren ſolche Concursprüfungen für die Zwecke der evangeliſchen Kirche angeordnet. Um für die niederen (Kloſterſchulen oder) Seminarien (ſ. d. Art.), in welchen die künftigen Diener der Kirche und Schule ihre Gymnaſialbildung erhalten ſollten,

*) Wenn bei obiger Auffaſſung der Sache die Anforderungen an die Kenntniſſe, das Geſchick und die Thätigkeit der Lehrer weſentlich geſteigert werden, ſo kehrt dieſe Frage an die Schulverwaltungen in der Geſtalt zurück: was iſt zu thun, damit tüchtige Leute ſich dem Lehrſtand zuwenden, in demſelben bleiben und mit Hingebung darin arbeiten? und die Antwort wird für dieſen Standpunct das Thierſchiſche honos et prämium nicht umgehen können. D. Red.

die Kenntnisreichsten und Fähigsten auszuwählen, bestund seit langen Jahren in Württemberg das sogenannte Landexamen (s. d. Art.), und nach Analogie desselben ward im J. 1830 auch für die Aufnahme in das höhere evangelisch-theologische Seminar (das Stift) zu Tübingen eine Concursprüfung angeordnet. Es hatte sich nämlich das frühere Herkommen, die Erfolge des Landexamens nicht bloß als Bedingung für die (insgemein im 14. Jahr stattfindende) Aufnahme in das niedere Seminar, sondern auch für den Eintritt in das höhere zu betrachten, also der Kenntnisstufe, wie sie sich im 14. Jahr ergeben hatte, — die wenigen Fälle ausgenommen, da ein Zögling freiwillig oder gezwungen austrat — eine Wirkung auch über das 18. Jahr hinaus für die Aufnahme in das höhere Stift zu geben, dadurch als nachtheilig erwiesen, daß die Sicherheit, das Beneficium acht oder neun Jahre zu genießen, für manche, denen es an dem inneren Antrieb fehlte, zur Versuchung ward, ihre Studien nur eben so weit zu betreiben, als dies nöthig war, um nicht aus der Anstalt entfernt zu werden. So hat sich denn jetzt die Ordnung festgestellt, daß alljährlich diejenigen Seminarzöglinge (Hospites wie Seminaristen), welche den vierjährigen Cursus des niedern Seminars absolvirt haben und dem Studium der Theologie sich widmen wollen, zusammen mit denjenigen Gymnasialschülern, welche den gleichen Zweck verfolgen und in dem gleichen Alter stehen, wofern sie die Aufnahme in das Stift zu Tübingen wünschen, eine Concursprüfung zu erstehen haben, deren Gegenstände (natürlich mit Hinzufügung des Hebräischen) im Ganzen dieselben sind, wie die der Maturitätsprüfung. — Aus der gesammten Zahl der zu Prüfenden wurden sonst die dreißig Tüchtigsten aufgenommen; seit mehreren Jahren ist wegen Ueberflusses an Candidaten der Theologie die Zahl bis auf Weiteres auf 25 beschränkt.

Diese Prüfungen haben nun unläugbar die beabsichtigte Wirkung hervorgebracht; sie haben in höherem Grade, als dies gewöhnliche Prüfungen oder selbst Maturitätsprüfungen zu thun pflegen, den Fleiß angespornt. Denn wenn Maturitäts- (oder Abiturienten-) Prüfungen, indem sie den Schülern ein gewisses zu erreichendes Ziel vor Augen stellen, durch dessen Erreichung der Uebertritt auf die Universität bedingt ist, doch damit eben verhältnismäßig eine größere Sicherheit und Beruhigung gewähren, daß das Ziel ein gegebenes, möglichst bestimmtes ist, und daß wer dem aufgestellten Maßstab zu entsprechen sich bewußt ist, auch der Erreichung seines Zieles sich versichert halten kann, so ist bei Concursprüfungen der Maßstab ein wandelbarer, relativer; der Zweifel, ob die erworbenen Kenntnisse demselben entsprechen werden, zumal wenn die Zahl der Bewerber die der Aufzunehmenden häufig um vieles übersteigt, um so leichter möglich, und indem auch der Preis der Anstrengung, die in Aussicht gestellten großen Beneficien von höherem Werth sind, als das einfache Zeugnis der akademischen Reife und die Erlaubnis zum Bezug der Universität, wird der Antrieb um so größer, zu Erreichung des Ziels alle Kräfte aufzubieten.

So waren denn diese Concursprüfungen allerdings ein mächtiger Sporn zu angestrengtem Fleiß und eine Bürgschaft, daß in das höhere Seminar nicht wie sonst wohl Jünglinge mit ganz geringen Kenntnissen eintreten konnten; vielmehr sind die Eintretenden nach ihren Kenntnissen sich gleicher; aber niemand kann sich auch die gefährlichen Seiten dieser Einrichtung verbergen. Für manche Schüler, deren ökonomische Lage ein akademisches Studium außerdem unmöglich macht, steht hier nicht Geringes auf dem Spiel; es hängt von dem Gelingen oder Mislingen wesentlich ihre fernere Zukunft ab; überhaupt aber wirken eigene Wünsche und das Ehrgefühl, verbunden mit den Wünschen, Hoffnungen und Ermahnungen der Angehörigen so mächtig ein, daß leicht eine Spannung der Geisteskräfte entsteht, die das rechte Maß überschreitet. Es bemächtigt sich mancher Jünglinge in einer Zeit, in welcher der Freund der Jugend derselben eine frische, freie Entfaltung, eine wachsende Selbstthätigkeit des Geistes wünscht, in einer Zeit, da auch naturgemäß das eigene, selbständige Denken sich zu regen und seine besondern Wege zu versuchen beginnt, leicht die niederdrückende Sorge, ob wohl

ihre Kenntnisse in allen Fächern der Prüfung zureichen werden, und sie suchen demgemäß das ganze Material, über welches sich die Prüfungen verbreiten können, aufs neue sich zu vergegenwärtigen. Von dem im Unterricht mitgetheilten Material hat sich ein Theil dem eigenen Geiste assimilirt, ist mit ihm verwachsen und inneres Eigenthum geworden; ein andrer ist in keine organische Verbindung mit dem eigenen Geistesleben getreten und nur der geistigen Vorrathskammer, dem Gedächtnis, zur Aufbewahrung übergeben worden, aber unter dem immer neu sich häufenden Vorrath ist von dem früher Gesammelten vieles verkommen. Also gilt es angesichts der entscheidenden Prüfung in angestrengten Repetitionen das Verlorene wieder zu gewinnen, das ganze Material des Wissens aufs neue sich einzuprägen und sich dessen für die Prüfungstage zu versichern.

Es erhellt, daß es eine wesentliche Erleichterung der Prüfungen wäre, wenn diese von allem bloß gedächtnismäßigen Stoff abstrahiren, diejenigen Fächer, welche vorzugsweise mit dem Gedächtnis aufgefaßt werden, übergehen, und nur diejenigen Erkenntnisse und Wissenszweige umfassen würden, die mehr innerlich angeeignet allmählich in dem geistigen Leben heranwachsen, auf welche eine directe Vorbereitung weder möglich noch nothwendig ist. Der Entwicklung des jugendlichen Geistes und des (jetzt zurückgedrängten) selbstthätigen Denkens würde damit naturgemäß wieder ein freierer Raum gewährt, und die Reife für die akademischen Studien würde aus diesen Proben sicherer ermittelt, als aus der Bereitschaft eines gedächtnismäßigen Materials. —

Nach dem Vorgang und Vorbild der für die evangelischen Seminarien bestehenden Concursprüfungen wurden auch für die Aufnahme in die katholischen Convicte ähnliche Prüfungen angeordnet; für die niederen, mit den Gymnasien zu Ehingen und Rottweil verbundenen Convicte im Jahr 1824; in gleicher Weise für das höhere Convict zu Tübingen (Wilhelmsstift). Diese letzteren Prüfungen haben indessen, da einerseits der Zudrang zu den mit den Convicten verbundenen Benefizien nicht so bedeutend ist, wie bei den evangelischen Seminarien, andrerseits nach dem Bedürfnis der katholischen Kirche eine größere Zahl aufgenommen wird, nicht die nachtheiligen Wirkungen, wie bei den evangelischen Concursprüfungen, geäußert. **Bäumlein.**

Conduitenlisten, s. Zeugnisse.

Conferenzprotokoll, s. Schulacten.

Confessions- und Communalschulen. (Vgl. Kirsch, das deutsche Volksschulrecht I, S. 155 und die dort aufgeführte Literatur; Rönne, preuß. Unterrichtswesen I, S. 659 f.) — Man versteht unter Confessionsschulen solche Schulen, welche für Kinder einer bestimmten Confession errichtet sind, nur dieser Confession angehörige Lehrer haben und in ihrer ganzen Ordnung und Wirksamkeit dem Geiste der Confession treu bleiben; unter Communalschulen (Gemeindeschulen) dagegen solche, welche, nur nach dem Princip der bürgerlichen Gemeinde (Commune) errichtet, sich zur Aufgabe setzen, Kindern verschiedener Confessionen, ohne Rücksicht auf die religiöse Eigenthümlichkeit, zugleich — daher auch Simultanschulen genannt*) — den Segen der Schule darzureichen. Man denkt dabei hauptsächlich an diejenigen Schulen, bei welchen, weil sie auf die Erziehung besonderes Augenmerk zu richten haben, auch die Religion eine besondere Bedeutung hat, an die Volksschulen, obwohl in Zeiten lebhaft erregter Religiosität und Kirchlichkeit die Frage, ob bei Gründung von Schulen auf das Bekenntnis eine entscheidende Rücksicht zu nehmen sei, sich auch auf gelehrte Schulen bis zu der Universität hinauf erstrecken wird. Diese Frage ist übrigens eine durchaus moderne, die erst in den letzten hundert Jahren mit Ernst aufgeworfen werden konnte. Denn die Kirche, als sie noch allein auf dem Plane

*) Nach preuß. Recht sind „Simultanschulen nur solche, wo den verschiedenen Confessionsverwandten rücksichtlich des zu erwählenden Lehrers ein gleiches Recht zusteht, dergestalt, daß, wenn die Schule nur einen Lehrer hat, dieser abwechselnd evangelischer oder katholischer Confession sein muß, oder wenn mehrere Lehrer an der Schule angestellt sind, diese von den verschiedenen Confessionen sein müßen" (Rönne S. 660). D. Red.

stand mit Ertheilung von Unterricht und Gründung von Schulen, konnte sich nicht veranlaßt sehen, erst zu fragen, ob sie Unterricht und Erziehung auch im Geiste ihres Bekenntnisses treiben solle; und Landesherren in der Zeit des confessionellen Staates, wo jeder Bürger der Religion des Landesherrn folgte, konnten auf den Gedanken nicht kommen, bei Gründung der Schule ihr Bekenntnis zu verläugnen, gar keinen, oder einen „allgemeinen" Religionsunterricht ertheilen zu lassen. Für die Kirche, die bekennt, kann es bis auf diesen Tag überhaupt gar keine Frage sein, ob sie, welche zuerst und lange allein sich des Volksunterrichts angenommen und durch denselben lebendige Glieder der Kirchengemeinschaft erzogen hat, nun heute die alte Weise verlassen und die Schulen, als eine treulose Mutter lediglich der, was das Höchste betrifft, unzulänglichen Pflege der bürgerlichen Gemeinde überlassen soll. Das Verlangen nach Communalschulen statt der historisch gewordenen Confessionsschulen für unser Volk ist in unsern deutschen Landen, wie die Verhältnisse sich da geschichtlich gestaltet haben, wo nicht die Noth, die Unzulänglichkeit der Mittel sie erzeugt hat, ein modernes, unkirchliches, wenigstens rein politisches, ein Erzeugnis der seichten Aufklärung rationalistischer Schulmänner oder des oberflächlichen Liberalismus aufgeklärter Stadtverordneter. Wir können uns denken, daß unter andern historischen Verhältnissen, als die unsrigen sind, die confessionslose Schule diesen widrigen Charakter nicht an sich trägt, namentlich wenn man bei der Gründung von Schulen von Ertheilung religiösen Unterrichts von vornherein ganz abgesehen und diesen vollständig der Kirche überlassen hat. Eine rechte erzieherische Einwirkung wird da freilich nicht möglich sein, doch kann man solche Schulen nicht gerade als indifferentistisch bezeichnen *). Aber ganz anders ist es,

*) Professor Hofstede de Groot in Groningen behauptete in früheren Jahren, daß in den Niederlanden besondere Schulen für die verschiedenen religiösen Gesellschaften etwas unmögliches, unnöthiges, sogar verderbliches seien (A. S. Z. 1841. S. 1691). Dagegen sprach der holländische Baron von Lynden auf der Versammlung der evang. Allianz in Berlin 1857 (Verhandlungen S. 393) die beherzigenswerthen Worte: „Von allen öffentlichen Anstalten wird keine so unmittelbar durch die Entchristlichung des Staats betroffen, als die Schule. Das haben wir leider in diesen Jahren gesehen, als ein neues Schulgesetz zu Stande kam. Bisher hatten unsere Schulen einen gemischten Charakter, und es war ein durch die Umstände bestimmtes Verhältnis der Lehrer nach der Confession vorhanden. Keine confessionelle Eigenthümlichkeit wurde verletzt; und der Grundsatz, auf dem diese Praxis ruhte, ließ sich recht gut annehmen, weil alle öffentlichen Schulen christliche waren, und die Juden ihre eigenen Anstalten hatten, so daß es sich nur noch um die beiden größeren Kirchengemeinschaften, die katholische und protestantische, handelte. Das neue Schulgesetz hat die Kinder aller Confessionen, Christen und Juden, in eine Schule zusammengedrängt unter dem lieblichen Bilde von Söhnen des gemeinsamen Vaterlandes; es hat zwar im allgemeinen das Wort christlich in sich aufgenommen; aber auch nur ein Wort, welches ein leerer Klang ist. Der Lehrer muß alle Religionsbegriffe, auch da, wo es nur Kinder einer Confession giebt, respectiren, das heißt, er muß vom Glauben schweigen. Die Bibel soll fortan ein verbotenes Buch in der Schule sein, und kein Gebet darf den Namen des Herrn Jesu enthalten, sintemal die Juden sich möchten ärgern. Neben der Staatsschule besteht freilich die freie Schule; allein es liegt in der Natur der Sache, daß diese nur eine Zufluchtsstätte für wenige sein kann. Es heißt, es gelte hier die Gewissensfreiheit; aber im Wesentlichsten gilt es hier den unleidlichsten Gewissensdruck. Um des bürgerlichen Friedens willen will man die religiöse Eigenthümlichkeit der großen Majorität des Volks ignoriren, und man sieht nicht ein, daß man dadurch nur erbittern kann und nichts weniger als Frieden schafft.... Sie aber, liebe Brüder, werden mir gewiß darin zustimmen, daß, so lange in den Schulen unterrichtet werden soll, so lange sie nicht in bloße Abrichtungsanstalten verwandelt werden, in welchen den Kindern nur mechanische Fertigkeiten beigebracht und eine gewisse Summe von Kenntnissen ins Gedächtnis eingepfropft werden sollen, so lange der Lehrer an der Erziehung seiner Schüler zu Menschen arbeiten und sie nicht bloß wie vernunftlose Thiere dressiren soll, — ich sage, so lange bedarf es auch eines höheren Princips, aus welchem der ganze Unterricht fließe und zu welchem er zurückführe."

wenn bei uns, wo wir Confessionsschulen haben, Communalschulen verlangt werden. Welche Gründe hat man zu einem solchen Bruch mit einer reich gesegneten geschichtlichen Entwicklung? Es sind weniger Gründe, wodurch man bestimmt wird, als Stimmungen und Verstimmungen. Man sagt, der Staat müße sich seine Bürger so erziehen, wie er sie zum staatlichen Leben brauche, es sei aber für dieses Leben die confessionelle Besonderung gefährlich, darum müße er in seinen Schulen die Confession vollständig ignoriren und der Kirche den Einfluß auf den eigentlichen Schulunterricht ganz abschneiden. Wir behaupten dagegen, der moderne Staat, wenn er sich indifferent verhält gegen Religion und Confession, wenn er keine religiöse Eigenthümlichkeit gelten lassen will, wenn er in abstracter Höhe über dem Lebensvollsten, was in seinen Bürgern sich findet, der energischen Gläubigkeit, hinschwebt, ist ein saft- und kraftloser Gesell, der wie Pilatus fragt: Was ist Wahrheit? der aber darum zum Meister der Schule untauglich ist und der wohl thut, wenn er die Kirche um ihren Beistand bittet, daß sie die jungen Herzen für ihn gewinne, daß sie lebendige Christenmenschen und so auf die einfachste Weise treue Bürger und feurige Patrioten heranziehe. — Man sieht es als eine Forderung der Billigkeit an, wenn den bürgerlichen Gemeinden überlassen bleibt, in den Schulen nur die bürgerliche Gemeinde ins Auge zu fassen, da ja die Schulkosten aus der Kasse der bürgerlichen Gemeinde bestritten werden. Dagegen ist geltend zu machen, daß auch da, wo die Bedürfnisse der Kirche und Schule nicht von den Mitteln der kirchlichen Stiftungen befriedigt werden, die Communalsteuer doch am Ende von concreten Menschen und nicht vom abstracten Bürgerbegriff bezahlt wird und daß, will man billig sein, der katholische oder evangelische Bürger sein Geld nicht darf ausgegeben haben für die Errichtung einer farblosen Schule, in welcher die Kinder Gefahr laufen, am Glauben der Väter Schiffbruch zu leiden. Dazu ist's eine philisterhafte Anmaßung, wenn der bürgerliche Gemeinderath, weil er die Geldmittel giebt, nun meint, auch der Schule sein geistig Antlitz aufdrücken zu können: sie hat andern Mächten zu dienen und ihre Inspiration wo anderswher zu empfangen als von der Rathhausstube. — Der eigentliche Grund übrigens, welcher gegen die Confessionsschulen wirksam ist, liegt wo anders: er liegt in der Aufklärung, in der Verstimmung gegen das Positive in der Religion, gegen die Bibel, gegen das Bekenntnis, in dem Liebäugeln mit allem, was einen Geschmack von Toleranz, Freiheit im Sinne der Durchschnittsbildung hat. Diese Aufklärung hat das Idol der Communalschule geschaffen, in welcher gar keiner oder ein allgemeiner Religionsunterricht ertheilt, die Religion in einer Weise getrieben werden soll, daß die Unterschiede zwischen Katholiken und Protestanten, ja zwischen Christen und Juden indifferent bleiben, in welcher also von Luther nicht, ja nicht einmal von Christus mit der Wärme des Glaubens gesprochen werden darf, und folgerichtig die ganze große menschheitliche Bewegung, die sich um solche Namen dreht, höchstens als eine vorübergegangene aber nicht als eine lebendig fortwirkende erscheinen soll. Das heißt aber vom Dienst der Schule ausschließen alle charaktervollen, energischen Persönlichkeiten, und die Kinder den Händen der Charakterlosesten und Schwächlichsten am Geiste überliefern, die in dieser bewegten Zeit gefunden werden mögen.

Wir müßen das Verlangen nach der Communalschule als eines der Symptome der Aufklärungskrankheit ansehen, welche unser Volk vom sichern Boden des positiven Christenthums wegzureißen, und weil denn doch ein gutes Theil auf demselben beharren will, das Volk auseinander zu reißen droht. Weil wir aber ein gesundes und darum einheitliches Leben des Volks wünschen, können wir nicht wollen, daß eine feindselige Trennung von Kirche und Staat ihre verwirrenden Wirkungen auf dem harmlosen Gebiete der Kinderseelen äußere: um des unverwirrten, einheitlichen, gesunden Volkslebens willen wünschen wir Confessionsschulen. Wie soll die Schule die Kinder erziehen, wenn sie nicht Confessionsschule ist? Es kommen ja nicht Kinderabstracta mit sechs Jahren zur Schule, denen diese nun einen beliebigen Inhalt zu geben hätte: es

kommen getaufte Christenkinder aus christlichen Familien, in denen ein bestimmtes, ausgeprägtes geistliches Leben waltet. So soll es wenigstens sein. Nun hat die Kirche durch die Taufe einen unschätzbaren Grund zur Erziehung gelegt, sie hat die Familie ermahnt, auf diesem Grunde fortzubauen, die Familie hat sich bemüht, das gesammte kindliche Denken, Fühlen und Wollen in Beziehung zu dem himmlischen Vater und seinem eingebornen Sohn zu setzen; die Kinderseele knospet in Glaube und Liebe. Und die Schule soll dies alles nicht wissen, nichts thun, daß die Knospe aufbreche, sie soll von dem Köstlichsten, was es giebt, vor dem Kinde nicht reden, oder wenn sie davon redet, soll sie das knospende Leben mit dem kalten Hauch eines allgemeinen Religionsunterrichts erdrücken? Was ist das für eine Erziehung, der es verboten ist, ins Allerheiligste der Kinderseele hinabzusteigen! Die Schule kann nicht erziehen, wenn sie nicht bekennen darf. Sie kann aber auch nicht *unterrichten*, wie sie soll. Sie kann vor Allem *den* Unterricht nicht geben, welcher der Kern alles Volksunterrichts sein muß, den *Unterricht in der Religion*. Die Kirche, die lange, bevor der Staat daran dachte, Schulen gegründet hat, um das Volk im Christenthum zu unterweisen, muß darauf bestehen, daß die Kinder in den Schulen auch nach ihrem Bekenntnis in der Religion unterrichtet werden. Und der Staat, wenn er sich darauf besinnt, was die Kirche ist, und was sie, auch ihm zum Heile, vermag, wenn sie Freiheit hat, wird sich hüten, in ein Gebiet sich zu mischen, welches der Kirche eigenthümlich gehört und auf welchem er selbst seine Unzulänglichkeit eingestehen muß. Wer Religionsunterricht ertheilen will ohne Bibel, ohne Katechismus, ohne unsere Kirchenlieder, ohne sich mit den Kindern in den mächtigen Strom heiliger Geistesbewegung, der durch die Jahrhunderte geht, hineinzustellen — der kann keinen ertheilen (vgl. den Art. Religionsunterricht). Und wir müßen zweifeln, ob er überhaupt in irgend einem anderen Fache des Volksschulunterrichts einen nachhaltigen, segensreichen Einfluß haben wird, wenn nicht durch all sein Arbeiten hindurch die Kraft einer festen Glaubensüberzeugung sich verspüren läßt. Rechnen und Schreiben — das mag etwa gelehrt werden können ohne alle Beziehung auf den Glauben. Aber Singen? Man nehme aus der evang. Schule unser evang. Kirchenlied heraus — hat man ihr nicht ihre festliche Weihe herausgenommen, das wirksamste Mittel, die heiligsten und gewaltigsten Dinge der Jugend in herzerquickender Weise nahezulegen? Sprache? Haben selbst unsre Dichterheroen von Luthers Bibel gelernt — welche Sprachlehre, welches Lesebuch wird sie für unsere Jugend ersetzen können? Geschichte und Geographie — sollen wir den Lauf der Menschheit der Länge nach, die Bewohner der Erde der Breite nach kennen lernen ohne ein Urtheil zu haben über Jerusalem und Babel, über Wittenberg und Rom? Naturkunde — sollen die Kinder nicht, wie die Frommen des Alten Bundes und wie der Herr selbst, in den Werken der Schöpfung Gottes unsichtbares Wesen, im Licht sein Kleid in der Erde den Schemel seiner Füße, in der ganzen Natur ein vergänglich Sinnbild der ewigen Dinge schauen? Man setze der Schule einen Lehrer vor, bei dem alles aus einer heiligen, einheitlichen Anschauung und Ueberzeugung quillt — auf jeden Punct des peripherischen Lebens wird vom Centrum des Glaubens ein Lichtstrahl leuchten: es wird nichts von dem, was ein Menschenherz in seinen Tiefen zu erfassen vermag, mehr übrig bleiben, was nicht in einem gewissen Sinne confessionell wäre. Wir sind überzeugt, daß in der Communalschule, ob nun confessioneller Unterricht durch die Kirche bei ihr vorausgesetzt wird oder durch sie unterdrückt werden soll, der Lehrer der besten Kraft zur Erziehung, der seligsten Wonne des Unterrichts entbehren muß. Wir halten darum was wir haben. Das Streben nach rein erzieherisch wirkendem, die Kinder in der tiefsten Lebenswurzel erfassendem Unterricht, der nicht allein *Unterricht in der Religion*, sondern auf allen Gebieten *selbst religiös* ist, das Streben nach einer gesunden, nicht kirchlichen allein, sondern in gewissem Grade auch nationalen Bildung des Volks fällt uns zusammen mit dem Beharren in der Confessions-, d. h. in der gut evangelischen Schule, wie sie von Luther, Francke und so vielen theuren Gottes-

männern der neuern Zeit erſtrebt und zu einem guten Theil ins Leben gerufen worden iſt *).

Man hat ſich auf der Seite der Freunde des allgemeinen Religionsunterrichts, in völliger Verkennung der Macht religiöſer Principien, der Täuſchung hingegeben, als würde die Toleranz durch die Communalſchulen gefördert. Das wäre freilich eine ſchöne Aufgabe, wenn man nur nicht, ſobald auf dieſer Seite von Toleranz geredet wird, fürchten müßte, es werde darunter verſtanden: die Anerkennung der eigenen Meinung als der allein berechtigten, weil allein vernünftigen, mit Ausſchluß jeder andern, die nach poſitiver Religion ſchmeckt. In Zeiten vorherrſchender Toleranz wird das Zuſammenſein von Kindern verſchiedener Confeſſion in einer Schule ertragen. Wir haben ſolche Lebensbilder aus vergangenen Jahren vor uns, die uns in den Tagen wieder erwachter Leidenſchaftlichkeit auf religiöſem Gebiete wegen ihres harmloſen Charakters auf den erſten Anblick wohlthun: evangeliſche Beamtenkinder in einer katholiſchen Schule, welche den Meßdienſt in der Kirche, wenn die Reihe an ſie kommt, wie ein phantaſtiſches Spiel gerne mitmachen; katholiſche Kinder in der evang. Schule, welche die Ohren nicht verſchließen können, wenn die ſchöne Geſchichte von Martin Luther erzählt wird, ſondern mit ganzer Aufmerkſamkeit zuhören; Judenkinder, die beſſer als manches Chriſtenkind vom Heiland zu erzählen wiſſen und mit ganzer Kindesluſt ſingen: „Jeſu, komm doch ſelbſt zu mir!“ Der lebendige Glaube aber wird bei aller wahren Toleranz, deren er fähig iſt, einen ſolchen Indifferentismus nicht billigen, die Communalſchulen nicht ertragen. Weder der Katholik, noch der Proteſtant, noch der Jude wie er ſein ſoll, erträgt die Vergleichgültigung des religiöſen Bekenntniſſes **). Die Einführung der Communalſchulen würde dazu beitragen, den Riß in der deutſchen Chriſtenheit noch klaffender zu machen, die religiöſe Eiferſucht noch mehr zu erregen. Jede Confeſſion würde nach ihrem Rechte verlangen. Der Staat würde am Ende nicht die Schulen, aber foſern er nicht ſeine Toleranz mit den ſchärfſten Zwangsmaßregeln durchführen wollte, die Schüler zum größten Theile verlieren. Solchen Erſcheinungen gegenüber, daß gegenwärtig der katholiſche Epiſkopat Deutſchlands den geſammten Unterricht der kathol. Jugend für ſich verlangt, daß auf evang. Seite die Geiſtlichkeit mit neuem Eifer ihre Rechte an der Schule geltend macht, um ſie evangeliſch zu erhalten, daß ſelbſt Gymnaſien eigens gegründet wurden, um auf ihnen das evang. Bekenntnis pflegen zu können, ſcheint die Communalſchule ein Unding. Lebensmächte, welche die Geſchichte machen, laſſen ſich nicht durch ein farbloſes Räſonnement beſeitigen ***).

*) Die Frage über einen „allgemeinen Religionsunterricht“ wird in dem Art. Religionsunterricht weiter zu beſprechen ſein; die Literatur darüber findet ſich in Nackes pädag. Jahresbericht von 1851. Jahrg. VI. Eine treffende Zurückweiſung des Verlangens nach allgemeinem Religionsunterricht enthält die Anekdote von dem pommerſchen Paſtor, der dem Wunſch ſeines Schulzen, dieſe Forderung der neuen Zeit auch in ihrem Dorfe verwirklicht zu ſehen, ſcheinbar nachgab und als derſelbe vergnügt ihn verlaſſen wollte, ihm nachrief: Ei, Schulze, könnte ich nicht einen Vogel haben? Der Schulze freut ſich den Gegendienſt leiſten zu können und fragt nur, was für einen der Herr Paſtor wünſche? Er ſchlägt allerlei Arten vor, wird aber mit allem zurückgewieſen, bis der Paſtor endlich ungeduldig ſagt, er wolle keinen Finken und keinen Zeiſig, ſondern einen allgemeinen Vogel; jetzt gehen dem Schulzen die Augen auf und er nimmt die Bitte, mit der er gekommen, beſchämt zurück. D. Red.

**) „Kein aufrichtiger Katholik wird es gerne ſehen, wenn ſeine Kinder eine Schule beſuchen, worin das Kreuz beim Gebet auffallend gefunden, vielleicht gar belächelt wird, — und ein echter Proteſtant wird es ſich nicht gefallen laſſen, wenn in dem Schulgebete die Mutter Gottes angerufen werden ſollte“ (Curtman). D. Red.

***) So iſt der allgem. Rel.unterricht z. B. in Naſſau, wo er durch ein Edict von 1817 eingeführt wurde, bereits durch Verfügung vom Jan. 1846, hauptſächlich auf Betreiben des bichöfl. Ordinariats, wieder aufgehoben worden. Die dort getroffenen Beſtimmungen ſind übrigens für die ganze Sache charakteriſtiſch; der Lehrplan von 1817 führte den allg. R.U. für die

So ist es denn trotz dem Sturm der letzten Jahrzehnte auf die Kirche und ihren Einfluß auf die Schule im wesentlichen bei den alten Einrichtungen geblieben und wird so bleiben. Kirche, Staat, Haus werden bei einiger Selbstbesinnung erkennen, daß sie am besten thun, wenn sie in Bezug auf die Schule friedlich zusammenstehen, thun, was jedes kann, und dem andern überlassen, was seines Amtes ist. Die hohe Schule mag des confessionellen Charakters entbehren; da mag der in seinem Glauben und Bekenntnis herangereifte Jüngling, der einst eine leitende Stellung im Volke einnehmen soll, in freier Forschung und Beobachtung die mannigfaltigsten Geistesbewegungen kennen lernen *). Das Gymnasium aber wird wohl thun, wenn es einen möglichst confessionellen Charakter bewahrt (vgl. Vilmar, Schulreden: von der Pflege des kirchlichen Bewußtseins in den Gelehrtenschulen); ein charakterloser Unterricht würde die Lehrer alles Credits bei der Jugend berauben, die gerade jetzt im Alter des idealsten Fluges steht. Was soll aber ein charaktervoller, kirchlicher, ein katholischer Geschichtslehrer der protestantischen Jugend oder umgekehrt? (s. auch d. Art. Simultangymnasium). Ganz entschieden muß endlich in der Volksschule der confessionelle Charakter festgehalten werden, wie das im ganzen in Deutschland sich findet. Es wird so ziemlich aus dem Sinne aller verständigen Regierungen gesprochen sein, was im Sinne des Königs ein Circular des königl. preuß. Ministeriums der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten vom 27. April 1822 sagt: „Die Erfahrung hat gelehrt, daß in Simultanschulen das Hauptelement der Erziehung, die Religion, nicht gehörig gepflegt wird und es liegt in der Natur der Sache, daß es nicht geschehen kann. Die Absicht, durch solche Schulen größere Verträglichkeit unter den verschiedenen Glaubensgenossen zu befördern, wird auch selten oder niemals erreicht, vielmehr artet jede Spannung, die unter den Lehrern verschiedener Confession oder zwischen diesen und den Eltern der Schuljugend ausbricht, gar zu leicht in einen Religionszwist aus, der nicht selten eine ganze Gemeinde dahinreißt; anderer Uebel, die mit Simultanschulen verbunden sind, nicht zu gedenken. Des Königs Majestät haben dieser Ansicht des Ministeriums in der Kabinetsordre vom 4. Oct. v. J. ausdrücklich beizupflichten geruhet. Dergleichen Anstalten können daher nicht Regel sein. Ausnahmen finden statt, wenn entweder die offenbare Noth dazu drängt, oder wenn die Vereinigung das Werk freier Entschließung der von ihren Seelsorgern berathenen Gemeinde ist und von der höheren weltlichen und geistlichen Behörde genehmigt wird" (Kirsch, I. 159)**). Die Confessionsschule soll die

4 ersten Schuljahre ein und verlangte für Cl. I, Abth. 1: „Anleitung zur Beobachtung der eigenen Empfindungen und Gefühle, Erweckung des sittlichen und religiösen Gefühls, sowohl durch Entwicklung der Wahrheiten und Aussprechen derselben in Sentenzen und Sprüchen, als durch Erzählungen aus dem kindlichen Leben"; Abth. 2: „Gott als Schöpfer, Erhalter, Gesetzgeber und Vater aller Menschen dargestellt in Natur, Leben, in den Aussprüchen des Gewissens; Erzählungen aus der biblischen Geschichte und biogr. Darstellung der frommen Männer des A. T." u. s. f. In Schulen gemischter Confession wurde dem Lehrer die Ertheilung jedes dogmatischen R.U. in Gegenwart aller Schüler untersagt und ob die Minorität dem Schulreligionsunterr. beiwohnen wolle, war von der Bestimmung der Eltern abhängig gemacht; 1829 wurde verfügt, in gemischten Schulen dürfe während des Unterrichts weder aus einem Kirchengesang- oder Gebetbuch, noch in dem Katechismus gelesen, gesungen oder gelehrt werden, sondern nur in den confess. Religionsstunden; in Ansehung des Gebets zum Anfang und Schluß der Schule sollten sich die Geistlichen beider Confessionen über die Formeln vereinigen, die dann der Landesregierung zur Einsicht vorzulegen waren. D. Red.

*) Doch verlangen die katholischen Bischöfe für Hochschulen, welche gemischten Bevölkerungen gemeinsam sind, neben den evangelischen auch katholische Professoren, z. B. der Geschichte und der Philosophie. D. Red.

**) Da, wo die Gemeindeschulen Kinder der Noth sind und die confessionelle Minderheit einmal keine eigene Schule haben kann, ist es Aufgabe des Staats, die Rechte derselben auf Religionsunterricht für ihre Kinder, so wie auf Schutz gegen Proselytenmacherei möglichst zu

Regel bilden. Wo in einer Gemeinde nur Eine Confession sich findet, versteht sich der confessionelle Charakter der Schule von selbst. Wo in einer Gemeinde die Kinderzahl beider Confessionen hinreicht, daß jede ihre eigene Schule habe, müßen auch die Mittel aufzubringen sein, um solche Confessionsschulen zu errichten. Schwieriger wird die Frage, wo die eine Confession nur eine Minderheit von Kindern hat, welche nicht die genügende Zahl erreicht, für welche nach dem Gesetz eine neue Schule von der Gemeinde gegründet werden muß. Da muß die Minderheit, wenn sie sich nicht selbst helfen kann, sich freilich in die Verhältnisse schicken. Es tritt aber dann in besonders starkem Grade die Pflicht an die Kirche der Minderheit hervor, ihre Diaspora nicht zu versäumen *). Wie vielen evang. Schulen in kathol. Orten hat der Gustav-Adolfs-Verein schon ins Leben geholfen! Ist die Minderheit aber so klein, daß eine Schule nicht gegründet werden kann, so hat die Familie, will sie eine kirchliche sein, die ernste Verantwortung, daß den Kindern der Besuch der Schule der andern Confession nicht zum Abfall vom Glauben ausschlage **). Unter allen Verhältnissen aber können Staat und Kirche, indem sie Schulen errichten, das Haus nicht der Pflichten gegen die Kinder entbinden. Am frommen Sinn des Hauses wird am Ende immer wieder jeder Versuch, der Erziehung und dem Unterricht den festen Boden des Christenthums zu entziehen, scheitern. Denn was vermag alles Gerede gegen die alten geschichtlichen Grundlagen der Schulen, wenn die Hausväter festen Christenmuthes sprechen: „Ich und mein Haus, wir wollen dem Herrn dienen!“

W. Baur.

Confirmation und Abendmahl. — Literatur: Palmer, Evang. Katechetik 4. Aufl. 1856. S. 589. — Höfling, das Sacrament der Taufe, namentlich Bd. II, Cap. 2: das Katechumenat der Christenkinder 1846—48. — Bachmann, die Geschichte der Einführung der Confirmation innerhalb der evang. Kirche, 1852. — Kliefoth, liturg. Abhandlungen. Bd. III, Abth. 1. Die Confirmation, 1856. — Nitzsch, praktische Theologie II. Bd., namentlich II. Buch S. 446 ff. —

Die Confirmation läßt sich nicht wie Taufe und Abendmahl auf einen bestimmten Befehl und eine ausdrückliche Verheißung der Schrift zurückführen, wohl aber aus dem Wesen der Taufe und des Abendmahls als eine treffliche kirchliche Einrichtung begründen. Sie hat darum nicht das Ansehen eines von Gott selbst eingesetzten, zur Seligkeit nothwendigen Sacraments, sondern nur die Bedeutung eines von der Kirche aufgerichteten, das geistliche Leben fördernden Brauches. Sie stellt sich zwischen die beiden Sacramente als eine von der Taufe geforderte, zum Abendmahle befähigende Frucht der Wirksamkeit des Wortes. Wie hoch man auch die in den neugebornen Kindern schlummernde Empfänglichkeit für die Gnade anschlagen mag, so daß manche kein Bedenken tragen, sie gradezu Glaube zu nennen, so wird doch nicht leicht jemand so weit gehen, diese passive Empfänglichkeit jenem Glauben gleich zu achten, den der Apostel Röm. 10, 14. 17; vgl. Röm. 10, 8. 9. 10 meint, der, wenn man das Wort Glaube nennt, gemeinhin darunter verstanden wird und der sich unläugbar als ein durch das gepredigte Wort in einem Hörfähigen gewirktes selbstbewußtes, freies und freudiges Ergreifen der Gnade darstellt. Dieser bewußte und freie Glaube der erschlossenen Subjectivität ist es, den die Schrift von allen, die zum Bewußtsein erwacht und der freien Aneignung

sichern. Die in den einzelnen Ländern geltenden gesetzlichen Bestimmungen s. in den betreffenden Schulbeschreibungen; vgl. auch oben Anm. 1. D. Red.

*) In den meisten Fällen wird der Geistliche, der für den Gottesdienst der Minderheit zu sorgen hat, auch den Schülern den Religionsunterricht ertheilen können. — Mit einer scrupulösen Gewissenhaftigkeit, wie sie auch allen Schulverwaltungen überwiegend katholischer Länder zu empfehlen wäre, sind die Grundsätze über das Verfahren bei Besetzung der Lehrstellen in gemischten Schulbezirken und was damit zusammenhängt im Herzogthum Nassau abgewogen, wie dies namentlich aus einem Generalrescript an die Herzogl. Schulinspectoren vom 8. Dec. 1857 des Näheren zu ersehen ist. D. Red.

**) Ueber ein anderes Mittel Abhülfe zu treffen vgl. den Art. Wanderlehrer. D. Red.

des Heils fähig sind, als eine Bedingung des Heils verlangt. Und die Kirche, so gewiß sie das Recht hat, Kinder zu taufen, so gewiß hat sie die Pflicht, die Getauften durch das Wort zu solchem Glauben zu bringen. So fordert die Taufe den Unterricht im Worte zum Glauben und da das andre Sacrament ohne Zweifel Selbstbewußtsein, Selbstprüfung, Selbstglaube voraussetzt als Bedingung des Genusses zum Heil, so erscheint es natürlich, daß kein Getaufter zum Abendmahl zugelassen werde, von welchem die Kirche nicht die Ueberzeugung gewonnen, daß er wisse, was das Sacrament bedeutet, daß er den hülfsbedürftigen Zustand seines Herzens kenne und daß er glaube, es könne ihm durch Christum allein, der sich zuerst in der Taufe seiner angenommen, auch ins künftige geholfen werden und Christus biete ihm Hülfe im hl. Abendmahl dar. Wie also die Kindertaufe nur in der Voraussetzung des künftigen Lehrens, so soll das Abendmahl nur unter der der vorausgegangenen Unterweisung gespendet werden. Damit ist freilich nur diese katechetische Unterweisung und eine dem ersten Abendmahlsgenuß unmittelbar vorausgehende Prüfung des Erkenntnis- und Glaubenszustandes des sich zum erstenmal Meldenden, das sogenannte Beichtverhör, begründet, nicht die Confirmation als eine öffentliche, feierliche, kirchliche Handlung. Aber es scheint für den vorausgehenden Unterricht heilsam, den Ernst der jungen Communicanten fördernd, erbaulich für die Gemeinde und der Würde der Kirche gemäß, daß ein so wichtiger Schritt als das Heraustreten der Jugend aus der Gemeinde der nur Getauften in die Abendmahlsgemeinde öffentlich und feierlich begangen werde. Nicht der Taufe soll durch die Confirmation etwas geraubt, nicht dem Abendmahl soll mit ihr vorgegriffen werden; aber sie soll eine durch das Wort vermittelte feierliche Hinüberleitung aus der Gnade des einen in die Gnade des andern Sacramentes sein. Oeffentlich soll der Täufling Rechenschaft ablegen des Grundes der Hoffnung, die er hat, öffentlich sagen, was bei seiner Taufe für ihn bekannt und gelobt worden sei, das bekenne und gelobe er, durch Gottes Gnade zum Glauben gebracht, nun auch aus Herzensgrunde, und weil unzweifelhaft, unbeschadet der durch die Taufe empfangenen Geistesgabe, dem Confirmanden ein neues Maß des Geistes Noth thut und die Schrift sagt, daß der himmlische Vater den heiligen Geist giebt denen, die ihn darum bitten (Luc. 11, 13), so soll von der Gemeinde für die Confirmanden eine feierliche Fürbitte geschehen, und diese Fürbitte mag dann in Gestalt eines Segens, ohne daß sich eine Meinung von sacramentaler Bedeutung damit verbände, durch Handauflegung jedem einzelnen zugeeignet werden. Und durch dies alles, die Prüfung der Confirmanden, ihr Bekenntnis und Gelübde, sodann durch Fürbitte und Handauflegung wären dann die jungen Christen feierlich an ihren Taufbund erinnert und zum Genuß des Abendmahls fähig erklärt worden.

Keineswegs hat die evang. Kirche diese Gedankenentwicklung sofort durch Einführung der Confirmation praktisch vollzogen. Eben weil die Confirmation nicht als Sacrament in der Schrift erscheint, gab es im Anfang der reformatorischen Kirche und giebt es heute mancherlei Anschauungen über dieselbe. Reformirte und Lutheraner waren einig in der Verwerfung der katholischen Firmelnng als eines Sacramentes; in der Anschauung von der Confirmation giengen sie, bei viel gemeinsamem, darin auseinander, daß im ganzen die Lutheraner größeres Gewicht auf die Kindertaufe legten und insofern sich kühl gegen die Confirmation verhielten, die Reformirten das freie Bekennen und Sich-stellen unter die Zucht der Kirche von Seiten der Heranwachsenden stärker betonten und darum der Confirmation günstiger waren. Doch begründete das keinen sehr wesentlichen Unterschied in der Praxis, die sich weniger durch das Eigenthümliche der Confession, als durch die innerhalb der Confession vorhandenen Richtungen und im Laufe der Zeit hervortretenden Bestrebungen gestaltete. Zunächst rief der Widerwille Luthers und seiner treuesten Anhänger gegen das „Gaukelwerk" und den „Lügentand" der katholischen Firmelung, die auf keinem Schriftgrund ruhte, aber die schriftmäßige Taufe spoiirte, eine Abneigung gegen die Confirmation hervor. So finden wir in den sogenannten gnesiolutherischen Gemeinden des mittleren Deutschlands im Jahrhundert der

Reformation keine Handlung, welche unſrer heutigen Confirmation gleich käme, ſondern nur die vorhergehende Katechismusübung und die Einrichtung, daß die Kinder, welche zum erſtenmal zum Tiſch des Herrn gehen wollten, vorher dem Geiſtlichen zugeführt wurden, daß dieſer ſie wegen ihrer Reife prüfe, alſo ein Beichtverhör anſtelle. In evang. Gemeinden des nördlichen, ſüdlichen und ſüdweſtlichen Deutſchlands erſcheint dagegen die eigentliche Confirmation, bald als eine evang. Erneuerung der Firmelung, bald durch den überwiegenden Einfluß eines Theologen, der ihr eine eigenthümliche Begründung zu geben vermag, bald durch den beſondern Charakter einer Territorialkirche und die Reibungen derſelben mit den Wiedertäufern begünſtigt. Aber die Auffaſſung derſelben iſt verſchieden. Während ſie in Pommern, wo ſie ſehr frühe erſcheint, einen weſentlich katechetiſchen Charakter hat und in der Prüfung, Fürbitte und Segnung, „gleichwie der Herr Chriſtus über die Kinder betete und ſie ſegnete mit Auflegung der Hände", beſteht, wird ſie in der heſſiſchen Kirche zwar ausdrücklich nicht als Sacrament betrachtet, ſondern die Auflegung der Hände als eine ſehr alte Ceremonie angeſehen, „von den Vätern und Kirchendienern, beide vor und nach Chriſto gewöhnlich gebraucht, wenn ſie begehrten, daß Einem inſonderheit vor andern chriſtliche Gaben des heiligen Geiſtes mitgetheilt würden," aber daß damit der Handauflegung doch eine den hl. Geiſt mittheilende und nicht bloß die Fürbitte zueignende Kraft beigemeſſen ward, ſcheint die aus der heſſiſchen Kirche auch weiterhin gebräuchlich gewordene Formel bei der Handauflegung zu beweiſen: nimm hin den hl. Geiſt, Schutz und Schirm vor allem Argen u. ſ. w. Je vereinzelter nun die Confirmation in dem reformatoriſchen Zeitalter erſcheint, deſto leichter konnte ihre Weiterentwicklung durch die innerhalb der evangel. Kirche geführten Parteikämpfe zurückgehalten werden, ja das Beſtehende durch die vom dreißigjährigen Kriege herbeigeführte geiſtliche Verwüſtung wieder ſo ziemlich vom Boden der evang. Kirche verſchwinden. Bezeichnend iſt es, daß die bedeutendſten Dogmatiker des 16. und 17. Jahrhunderts, ein Seineccer, Quenſtädt, Hollaz, Buddeus, ſelbſt wenn ſie von der kathol. Firmelung widerlegend ſprechen, der evang. Confirmation mit keinem Worte gedenken. Es mußte ein neuer Anlauf genommen werden, wenn ſie allgemein ſich Bahn brechen ſollte. Derſelbe ging von einer Richtung aus, die im Gegenſatze zur todten Orthodoxie, zum fleiſchlichen Sichverlaſſen auf die Taufgnade, theils von Seiten der Geiſtlichen, die nicht Ernſt genug zum katechetiſchen Unterricht brauchen, theils von Seiten der Pfarrkinder, die ihre Seligkeit nicht mit Furcht und Zittern ſchaffen wollten, auf einen die Bekehrung wirkenden Unterricht, auf eine kräftige Erinnerung an den Taufbund, ja eine Erneuerung desſelben, auf ein gläubiges Bekenntnis und namentlich auf ein feierliches Gelübde drang. „Viele ruhen darin," ſchrieb Großgebaur, „wie ſie denn leider! oft ſo gelehret werden, daß ſie in der Taufe bekehret worden und von der Taufe an bekehrte Chriſten ſeien.... Die Bekehrung aber kommt durchs Wort Gottes. Aber wie viele ſind deren unter uns, die da wiſſen oder ſich beſinnen können, daß ſie je ſollten das Wort Gottes ſo betrachtet oder gehört haben, daß ſie dadurch einen Zug vom Vater gefühlt, die Macht Gottes im Worte empfunden und bis auf die Durchſtechung des Herzens dasſelbige gehört und von derſelbigen Zeit an ihre Herzen ſind verändert worden.... Ach, wie wohl thäten hier die Diener Gottes, wenn ſie den armen Leuten aus dem Traume hülfen und ihnen ſagten, daß zu dem empfangenen Sacrament der Taufe ein durchs Wort Gottes bekehrtes und erleuchtetes Herz kommen müßte, ſobald das Kind zwiſchen ſeiner rechten und linken Hand Unterſchied machen kann." (Bachmann, S. 130 f.) Er nennt die Confirmation, die er empfiehlt, ein „gleichſam aufs Neue zum Taufbad führen." Was Großgebaur wünſchte, das hat Spener in unermüdlicher Arbeit ins Werk geſetzt, von lutheriſcher Anſchauung ausgehend und ſie im weſentlichen feſthaltend, aber mit dem ernſten Streben, den todten überlieferten Glauben zu lebendigem Glaubensbeſitz zu machen. Die katechetiſche Unterweiſung ward mit neuem Eifer getrieben, auf die innere Aneignung des Wortes, auf das Umſetzen der Lehre ins Leben, auf Erweckung und Bekehrung ward großes

Gewicht gelegt, der Unterricht bekam einen mehr seelsorgerlichen Charakter, der eigentliche Confirmandenunterricht im Pfarrhaus bildete sich aus, das Examen sah mehr auf Erkundung des Herzenszustandes als des Stehens in der Kirchenlehre, das Bekenntnis ward nicht mehr wie sonst allgemein im Symbol der Kirche, sondern in selbstverfaßten Worten abgelegt und trat allmählich hinter dem „Verspruch", dem Gelübde zurück, und wie die Taufe nach 1 Petr. 3, 21 vorzüglich als Bund zwischen Gott und den Menschen aufgefaßt ward, so die Confirmation als Erneuerung des Taufbundes. Was bei Spener durch den sollden Grund orthodoxer Lehre, auf dem er stand, noch gemildert war, das schlug bei den Jüngern, z. B. dem Tübinger Matth. Pfaff kräftiger durch, als eine heilsame Reaction zwar gegen todte Orthodoxie, aber auch als eine Erweichung der Objectivität des Sacramentes und Worts. Die Confirmation ward in Folge dieser Bewegung im vorigen Jahrhundert allgemein eingeführt. — Der Rationalismus hat dann in seiner völligen Haltungslosigkeit zwar äußerlich die liturgischen Bestandtheile der Confirmation beibehalten, aber unfähig, die Kraft des Sacraments und Wortes zu fassen, ein willkürliches subjectivistisches Gemenge von Unterricht gegeben, darauf sich entweder das alte kirchliche Bekenntnis ablegen lassen, das zum ganzen sonstigen Charakter der Handlung nicht paßte, oder ein neues fabricirt, hat in seiner Vorliebe für gute Vorsätze solche in feierlichem Schwur von den Kindern abgenommen, und in sentimentalen Reden und unkirchlicher Handlung aus der Confirmation wieder ein „Gaukelspiel" und „Lügentand" gemacht, über welchem das Sacrament der Taufe in den dunkelsten Schatten gestellt ward. Je mehr der Herr der Kirche zurücktrat, desto gespreizter drängte sich der Diener hervor, je weniger man aus dem Worte Gottes sich zu erbauen wußte, deste mehr suchte man durch menschliche Erfindungen zu rühren, je moralischer die Lehren wurden, desto unmoralischer gaben sich die jungen Communicanten noch am Tage der Confirmation der weltlichsten Zerstreuung und dem üppigsten Genuß hin. Da konnte es geschehen, daß durch ein Versehen des Druckers am Tage vor dem Acte in einem Localblatte schon zu lesen war, wie rührend der gefeierte Pfarrer es wieder gemacht, daß vor der Einsegnung vom Chore herab neben den Altar ein Schüler trat und mit dem Sprecher der Confirmanden dieses vom Pfarrer verfaßte Zwiegespräch hielt: „Lebt wohl! vergeßt die treuen Freunde nicht!" — „Es bleibt euch unser Herz, bis es im Tode bricht," daß am Tage der Feier und am Tage darauf Schaaren neuer Abendmahlsgenossen, ohne Führung und Aufsicht von Pfarrer, Lehrer, Eltern, die Vergnügungsorte der Gegend trinkend und jubelnd durchschwärmten. Es ist diese Weise im Abnehmen, im Ersterben. Der neu erwachte Glaubenseifer und Lebensernst unter den Dienern der Kirche hat sich der Confirmation angenommen, es wird treulich unterrichtet, gebetet, gewacht. Auch wird von den Männern der Wissenschaft emsig geforscht und erörtert. Doch liegt die Theorie der Handlung noch in der Gährung, und sowenig ist auch heute eine Uebereinstimmung in der Auffassung zu finden, daß z. B. von zwei eifrigen Vertretern des Bekenntnisstandes der luth. Kirche, Kliefoth und Vilmar, der erstere an der rein katechetischen Auffassung festhält, der andre dagegen der mehr sacramentalen Auffassung der hessischen Kirche eine exegetisch-dogmatische Unterlage zu geben sich bemüht, und daß in den agendarischen Formularien unsrer Zeit verschiedne Auffassungen sich vermengen.

Sollen wir nun den Begriff der Confirmation bestimmen, so sagen wir: die Confirmation ist diejenige öffentliche kirchliche Handlung, durch welche der die Abendmahlsfähigkeit der getauften Jugend bezweckende Unterricht abgeschlossen, mit den Katechumenen eine Prüfung in der Lehre der Kirche vorgenommen, von denselben das Bekenntnis abgelegt und Gehorsam gegen den Herrn und seine Kirche gelobt, für dieselben Fürbitte eingelegt und jedem einzelnen unter Handauflegung mit Segenswunsch zugeeignet und damit der sofortige Zutritt zum Tisch des Herrn eröffnet wird.

Die Bedeutung der Confirmation für die christliche Erziehung leuchtet nun sofort in die Augen. Denn beide, Confirmation und Erziehung, berühren sich in ihrem Zweck aufs innigste. Beide trachten darnach, jede in ihrer Weise, daß das Kind durch lebendige, selbstbewußte und selbstthätige Aneignung der von oben gegebenen Kräfte werde, was es durch Gnade schon ist. Erziehung und Confirmation haben beide nicht damit zu thun, das Kind zur Verwirklichung eines in unbestimmtem Umrisse vorschwebenden Ideals anzutreiben, sie kommen darin zusammen, daß sie ein durch Gottes Gnade dem Kind vorgehaltenes, ja in die noch schlummernde Seele eingeschriebenes Ideal zum innigen Erfassen, zur freudigen Verwirklichung durch das Kind zu bringen trachten: das Ideal für Erziehung und Confirmation ist das Kind Gottes, der nach dem Bilde dessen, welcher der Abglanz der Herrlichkeit Gottes und das Ebenbild seines Wesens ist, erneuerte Gottesmensch, wie ihn nach allen Seiten die hl. Schrift beschreibt. Und weil Erziehung und Confirmation sich so innerlich berühren — wie könnte da das Haus und die Schule erziehen, ohne auf die Confirmation Rücksicht zu nehmen? Wie könnte da die Kirche confirmiren, ohne bei der Vorbereitung auf die Handlung auch in die Erziehungsarbeit miteinzugehen und sich mit dem Haus und der Schule als Bundesgenossin zusammenzustellen? Und welche Bedeutung muß ein so heiliges, die innerste Persönlichkeit mit den Schauern des Bußernstes und der Glaubensfröhlichkeit durchdringendes Werk wie das erste Abendmahl für die Erziehung haben! — Wir müssen zusehen, wie sich vom erzieherischen Gesichtspunete aus die Handlung der Confirmation von Anfang bis zu Ende gestaltet.

In welchem Alter soll die Jugend confirmirt werden? Die alten Kirchenordnungen sagten: wenn das Kind selbst bekennen kann, was in der Taufe seine Pathen in seinem Namen bekannt haben, und gaben nur muthmaßlich das Lebensalter von 10—14 Jahren an. Der Territorialismus sah sich durch die Verbindung der Confirmation mit der Entlassung aus der Schule genöthigt, ein geringstes Lebensalter festzusetzen, als welches ziemlich allgemein das zurückgelegte oder in dem Jahre der Confirmation zurückzulegende 14. Lebensjahr gilt. Wenn man nun mit Augen sieht, wie unentwickelt der Geist vieler Kinder in diesem Alter ist und wie unfähig, die große Bedeutung dieser Handlung zu fassen, und wie bald nach der Confirmation gemeiniglich die Entwicklung ungemein rasch voranschreitet, so ist man geneigt zu glauben, im 16., 17. oder 18. Jahre würde das Wort viel lebendiger angeeignet, das Bekenntnis und Gelübde viel freier und bewußter abgelegt, das Abendmahl mit viel größerem Ergriffensein empfangen werden, und man wünscht, die Confirmation möchte in das höhere Jugendalter, aus der kaum zu Ende gehenden pueritia in die Blüthe der adolescentia verlegt werden. Aber bei genauerer Erwägung werden sich doch Gründe für das geringere Alter ergeben, die keineswegs aus dem, was darum und daran hängt, aus der Nothwendigkeit, für den Beruf zu lernen und aus der Unmöglichkeit, bei beginnender Lehrlingszeit noch mit dem katechetischen Amt in so regelmäßiger und genauer Verbindung zu bleiben, hergenommen sind. Sondern das Wesen der Confirmation selbst erlaubt, die Kinder zu confirmiren, wenn sie so viel Erkenntnis haben, um sich ihres Taufbundes lebendig zu erinnern und das Abendmahl als einen Segen zu empfangen, und läßt es wünschen, daß der Confirmandenunterricht in die Zeit kindlicherer Offenheit und Zutraulichkeit falle, der Segen aber der Confirmation die Jugend in die Zeit „des heißern Trieblebens," wie Nitzsch sie nennt, begleite. „Denn," sagt dieser Theologe, „im Falle, da im Augenblick der Entlassung aus der Schule überhaupt und vor der Zerstreuung in das Werk-, Geschäfts- und Weltleben der Knabe oder das Mädchen diese einmalige Weihe empfienge, verliefe dieses seelsorgerische kirchliche Einwirken auf die Jugend noch ruhiger und reiner, widerspruchsfreier, und der Standort des Communicanten wäre schon erreicht, ehe noch jene eilige z. B. geschlechtliche Entwicklung begänne oder die äußere Welt in reicherem Maße die Einbildungskraft hinnähme, so daß nun die folgende bedenklichere Periode schon unter dem Schutze des Communionstandes

verlaufen würde." (II. S. 170.) So bleibt es gerathen, die Sitte, mit zurückgelegtem 14. Lebensjahre zu confirmiren, wo sie sich findet, beizubehalten, nur daß früher Communionfähige und die Communion Verlangende unter Umständen auch früher müßten zugelassen, Unfähige und Unwürdige dagegen zurückgestellt werden und daß für die ununterbrochene Fortdauer des katechetischen Unterrichts noch etliche Jahre hindurch müßte gesorgt sein.

Nicht zu lange vor der Confirmation soll der eigentliche Confirmandenunterricht beginnen. Es ist nicht gut, weil er durch zu lange Dauer an seinem eigenthümlich feierlichen Charakter Einbuße erleiden würde. Auch ist es nicht nöthig, wenn der Pfarrer selbst an den Kindern von ihrem Eintritt in die Schule an seine Schuldigkeit gethan, und wenn Schule und Haus an ihrem Theil die religiöse Erkenntnis und Bewährung gefördert haben. Wo aber Kirche, Schule und Haus sichere Tritte auf dem Wege zu dem einen Ziele der Abendmahlsfähigkeit der Jugend thun sollen, da giebts, was den Unterricht betrifft, keinen bessern Rath, als den alten, den Luther gegeben und selber meisterlich befolgt hat: einfältige und einerlei Form in der Lehre zu gebrauchen. Wenn die Eltern und Lehrer wissen: das ist der Katechismus, den die Confirmanden zur Confirmation wissen, das sind die Bibelsprüche, mit welchen sie denselben begründen, das sind die Lieder, die sie frei zu singen im Stande sein müßen, und wenn sie demgemäß die acht Schuljahre hindurch die Kinder zum Lernen anhalten, und wenn dann die Kinder beim Beginn des Confirmandenunterrichts bereits das Meiste im Gedächtnis haben: welch ein Vortheil für diesen Unterricht selbst! Dann hebt er sich aus allem andern Unterricht als ein vorzugsweise seelsorgerlicher, erbaulicher, auf innere Aneignung des gelernten Stoffes gerichteter, den segensreichen Genuß des Abendmahls vor Allem bezweckender heraus. Aber auch nach der Seite des christlichen Lebens, nicht nur nach der des Lernens, ist ein Voraus- und Mitwirken der Schule und des Hauses mit dem Geistlichen aufs höchste wünschenswerth. Der Geistliche lasse sich darum, ehe er die Kinder annimmt, in Gemeinden, wo er nicht selbst die einzelnen genau kennt, vom Lehrer auf die Eigenthümlichkeit eines jeden aufmerksam machen. Und weil das Haus der Kirche die Kinder zu übergeben hat, so kündige der Pfarrer öffentlich von der Kanzel den Wiederbeginn des Confirmandenunterrichts an und fordere die Eltern auf, ihm die Kinder zuzuführen. Er hält dann eine Ansprache an die Eltern, worin er sie ermahnt, durch die häusliche Erziehung sein Werk an den Kindern zu unterstützen, den Kindern Zeit zu lassen, daß sie den geistlichen Uebungen obliegen, sie von den Zerstreuungen der Welt fern zu halten, mit ihm in Bezug auf das Gesammtleben der Kinder in Rapport zu bleiben. „Es sollte nämlich," sagt Palmer (Katechetik S. 598), „hierin etwas von dem alten Katechumenat sich erhalten haben oder erneuern, daß in der letzten Zeit vor der Confirmation die Kinder von der Kirche so in Zucht genommen würden, daß sie von allem Zerstreuenden, von schlimmer Kameradschaft, ja selbst von dem täglichen Getreibe im Hause nicht nur abgemahnt, sondern factisch abgehalten, und dagegen in ein evangelisch-geregeltes, so zu sagen kanonisches Leben versetzt würden, das durch täglichen Umgang mit dem Worte Gottes, durch Gebet, Gesang und Unterredung, also mit Einem Worte durch Ascese, den Grund zu bleibendem Ernste in christlicher Gesinnung und Heiligung legen müßte." Freilich, wo im Hause ein evangelisch geregeltes Leben überhaupt nicht ist, wird es auch um der Confirmanden willen nicht eingeführt werden. Indeß wird immer ein Segen darauf ruhen, wenn der Geistliche so vor Beginn seines Unterrichts die Kirche zum Haus in Beziehung setzt. Er beginnt dann sein besonderes Werk, am liebsten nicht in der Schulstube, die für die Schüler durch die Länge der Jahre und so mancherlei, was in ihr vorgefallen ist, die rechte Weihe verloren hat, sondern in der Confirmandenstube des Pfarrhauses oder der Kirche. Vor Allem muß er sich dann vergewissern, ob die Jugend im Katechismus, Spruch und Lied schon fest ist: denn wo der Confirmand noch nicht bekehrt ist, haben wir nicht Brief und Siegel darüber, daß wir ihn in der Zeit des Unterrichts bekehren werden

und trieben wirs auch mit dem Andringen auf die Bekehrung aufs äußerste: das steht bei Gott. Wenn wir aber dem noch Unlebendigen die Wahrheit wenigstens als festen Gedächtnisbesitz mitgeben, so dürfen wir hoffen, daß, mit Spener zu reden, der Kopf noch einst ins Herz komme, daß der äußerliche Besitz des Gedächtnisses ein unentreißbares Glaubenseigenthum werde. Aber freilich wäre es ein Miethlingswerk, wenn wir dabei stehen bleiben wollten. Wir müßen die ganze Energie des Gebets und der Arbeit gebrauchen, die Confirmanden zum Herzensglauben, zum Glaubensleben zu bringen. Wir müßen nicht die Kinder allein beten lassen, wir müßen selbst beten, zum Anfang und zum Schlusse der Stunde, und in unserer Kammer. Wir dürfen bei dem didaktischen Tone nicht stehen bleiben, sondern müßen der Kinder Gewissen zu fassen, ihre Herzen zu treffen suchen. Es muß in der Confirmandenstunde durch die ernsteste Durchgründung des menschlichen Wesens in die Tiefen der Sündenerkenntnis hinab und in heiligem Gesang bis auf die sonnigsten Höhen der Gnade hinaufgehen. Die Kinder müßen ihr eigenstes Leben, das vergangene, gegenwärtige und zukünftige, im Lichte des Evangeliums schauen, aber auch der Wellenschlag des großen Kirchenlebens alter und neuer Zeit muß sie erfassen. Gewiß, ein Schulmeister alten Schlags, der den Kindern etwa „den kleinen Luther" unvergeßbar beigebracht, hat ihnen unvergleichlich mehr mitgegeben, als der rationalistische Pfarrer, der ihnen ein Heft dictirt und darüber in den moralischsten und sentimentalsten Reden sich ergossen hat. Denn der giebt nichts, sondern nimmt. Aber das ist doch erst das Rechte, wenn der Pfarrer mit der ganzen Lebendigkeit persönlicher Erfahrung, mit dem ganzen Liebesernste seelsorgerlicher Verantwortlichkeit die Jugend zu jenem: ich glaube, darum rede ich, zu bringen sucht.

Und weil der Geistliche Kinder vor sich hat, so muß er mit der Treue des Katecheten die Weisheit des Pädagogen verbinden. Keine lärmende Zerstreuung werde vor der Stunde verstattet, sondern den Confirmanden ein ruhigeres, gesitteteres, ernsteres Benehmen als gewöhnlichen Schulkindern zugemuthet. Oft, wenn der Geistliche noch den Unterricht zu beginnen für Minuten verhindert ist, vermag er allem ungehörigen Treiben ein Ziel zu setzen, indem er den Kindern aufgiebt, ein geistlich Lied anzustimmen. Er hüte sich, wenn nicht fleißig genug gelernt ist, vor dem gewöhnlichen schulmäßigen Strafverfahren, sondern versuche durch ernste Beschämung mit schmerzlichem Worte den Schaden zu heilen. Auch während der Confirmandenstunde vorgefallene Ungezogenheiten, wenn sie nicht durch einen strafenden Blick oder ein kurzes Wort genugsam gerügt werden können, richte er lieber nach der Stunde, und wenn der Fall zu flagrant ist, als daß der Unterricht in der rechten Stimmung und mit dem rechten Segen fortgesetzt werden könnte, empfiehlt es sich, den Unterricht ganz aufzuheben und nach einem Gebet für die Jugend kurz abbrechend dieselbe zu verlassen. Wir haben erfahren, was die Bemerkung: ich mag heute nicht mit euch singen! für einen Eindruck auf die Jugend machte. Große Weisheit und tiefen Ernst bedarf die Verhinderung der Tändeleien, die sich zwischen den Geschlechtern, in Städten namentlich*), wie durch eine Tradition entspinnen. Aber auch der Landgeistliche wird Ursache haben, zu wachen, ob nicht irgendwo die volle Rohheit erwachender Sinnenlust sich in Wort und Verlangen kund giebt. Namentlich da, wo die Kinder vom Filial kommen müssen, wache er treu, daß sie nicht durch wildes, wüstes Treiben auf dem Herweg sich für den Unterricht zerstreuen, oder heimkehrend den empfangenen Segen verschütten. Sünden, die in der Zeit des Katechumenats geschehen, werden besonders ernst geahndet als Versündigungen gegen den Gott, der grade jetzt sein heilsam Wort ihnen so reichlich austheilen läßt.

Je näher der Tag der feierlichen Handlung herankommt, desto größer werden die Gefahren der Zerstreuung, desto mehr wird von der pädagogischen und seelsorgerlichen Treue des Geistlichen verlangt. Die neuen Kleider, das Ausschmücken der Kirche, das

*) In Städten sollte man die Geschlechter ebendarum nur in abgesonderten Stunden zum Unterricht kommen lassen. Anm. der Red.

Gefühl, selbst der Gegenstand der Feier zu sein, das weltlich Festliche, das sich um das Kirchenfest durch Einladung von Gästen, durch Veranstaltung von Mahlzeiten herumlagert — das sind ebensoviele Gefahren für die andächtige Sammlung der Jugend. Da gilt es Hirte der Lämmer zu sein. Man brauche das mahnende Wort fleißig, um allen äußerlichen Schmuck in seinem Nichts darzustellen, man begleite unter Umständen die Kinder selbst in den Wald, wenn das Fest mit Malen geschmückt werden soll, man versuche, ob nicht die ältere Jugend den Schmuck der Kirche zu übernehmen geneigt ist, und namentlich, wenn die Feier vorüber ist, lasse man die jungen Gäste Christi nicht dem Welt- und Satanstisch, sondern halte sie im Kreis der Familie, sammle sie zu gemeinsamem Gang am Tage des Festes und am Abend vereine man sich mit ihnen nochmals zum Gebet.

Doch wir sind damit von der Confirmation schon in das Gebiet der Abendmahlsfeier herübergetreten. Das Abendmahl ist das Allerheiligste im neutestamentlichen Tempeldienst: es ist die reale Gegenwart des Gottmenschen in seiner Kirche, seine persönliche Selbstmittheilung an den, der zum Allerheiligsten Zutritt hat. Wenn die Kirche es dahin bringt, daß die Jugend das Sacrament beim ersten Zutritt würdig genießt und wenn sie durch diese erste Bereitung zum Nachtmahl den Communicanten einen solchen Ernst für die Auffassung dieses heiligen Mysteriums in die Seele flößt, daß sie das ganze Leben hindurch sich freiwillig immer wieder der Zucht des göttlichen Gesetzes unterwerfen und mit dem Ernste eines aufrichtigen Selbstgerichts beim Tische des Herrn erscheinen, dann hat sie ein hochwichtiges Stück ihrer pädagogischen Aufgabe an dem Volke gelöst: der Zögling der Kirche ist gewissermaßen sein eigener Erzieher geworden, der sich selbst immer wieder zu Christo hintreibt. Die ganze Einrichtung der Confirmation vom ersten Unterricht an bis zur Handauflegung kann füglich als die Bemühung der Kirche gefaßt werden, das Kind abendmahlsfähig zu machen. Näher auf dies letzte Ziel weist der ans Ende des katechetischen Unterrichts tretende Unterricht von den Sacramenten hin. Aber die specielle Zubereitung tritt in der letzten Woche vor dem Genuß des Nachtmahls ein. Es kommt nun alles darauf an, daß das Kind ein lebendiges Gefühl seiner Sünden gewinne und mit einem herzlichen Verlangen nach Vergebung zum Tisch herantrete. Wenn der Herr nur Raum hat durch Reue und Buße, eine offene Thür durch Glaube und Verlangen, dann wird er schon Einzug halten und alle Leere selig erfüllen. Darum, wenn nun endlich die Feier nur noch wenige Tage hinaussteht, ermahnen wir die Jugend zu ernster Selbstprüfung vor dem Spiegel des Gesetzes, zu herzlichem Gebet um Erleuchtung, und gehen selbst mit ihnen die Gebote, die uns die Sünde anzeigen, Gottes Zorn über die Sünde offenbaren und zu Christo treiben, noch einmal durch. An den letzten Tagen vor der Confirmation geschehe dann das „Beichtverhör", die Prüfung jedes einzelnen über Sündenerkenntnis und Glaube, in Gestalt eines innigen, liebevollen, seelsorgerlichen Gesprächs*). Suchen wir durch dasselbe den Segen der Privatbeichte, mit Vermeidung starren Formenwesens, in der Vermittlung heiliger Hirtenliebe, der Jugend mitzutheilen. Wir haben die einzelnen kennen gelernt in monatelangem täglichem Zusammensein: wir haben ihre Herzen aufzuschließen gesucht durch freundlichen Zuspruch: und nun tritt einer nach dem andern zu uns herein in die Betkammer des Pfarrhauses oder die Sacristei der Kirche. Wir locken die Reue sowohl als den Glauben, daß sie offen und freudig über die Lippen treten, wir hören die Bekenntnisse der allgemeinen Sündhaftigkeit, Geständnisse einzelner Uebertretungen, aber auch Zeugnisse zuversichtlichen Hoffens auf die Gnade. Wir haben den Kindern vorher Rath gegeben, wie sie die Zeit zwischen dem Beichtverhör und dem Abendmahl in hl. Stille mit Gebet und Betrachtung zubringen sollen — und nun

*) Wo der erste Abendmahlsgenuß auf den Sonntag nach der Confirmation fällt, wie z. B. in Württemberg, kann dies erst am Ende der mit dem Confirmationssonntag beginnenden Woche geschehen. D. Red.

überlassen wir sie im Gebete dem Herrn, daß er mit ihnen thue nach seiner Barmherzigkeit.

Aber nicht der Pfarrer allein hat zum Nachtmahl vorzubereiten und auf dasselbe Hoffnungen zu setzen, sondern mit ihm Eltern und Lehrer. Das müßte eine oberflächliche Erziehung sein, die nicht auf den ersten Genuß des Abendmahls ihr Augenmerk richtete und Hoffnungen baute. Denn was die ächte Erziehung in allem, was sie thut, erstrebt: die Lösung des Menschen vom Bande des selbstischen Wesens und die Versetzung in das heilige Liebesleben: das fördert das hl. Abendmahl, wo es recht genossen wird, in seiner Weise mächtig. Indem der Communicant des Herrn Liebesgemeinschaft verlangt, muß er nicht nur vor dem Herrn seine Sünde bekennen, sondern auch mit denen, die der Herr mit ihm erlöst hat, mit seinen Nächsten, durch Bekenntnis der Vergehungen gegen sie, in einen neuen Bund zu treten suchen. Und indem der Communicant Christum empfängt, empfängt er auch die, welche mit ihm Christo angehören, aufs neue. Neue Liebe blüht aus dem hl. Abendmahl auf. Fangen wir auch hier bei der Jugend an, ein Neues zu pflügen! Da sind Eltern und Hausgenossen, Lehrer und Schulgenossen, mit denen, ob sie mit zur Communion gehen (vgl. den Artikel: Abendmahlsfeier) oder nicht, vorher ins Reine gebracht werden muß, was getrübt ist. Die Wahrheit des Bekenntnisses vor Gott wird sich an der Freudigkeit des Bekenntnisses vor Menschen messen lassen. Hier ist eine Einwirkung der Eltern und Lehrer möglich, die bis in die Lebenswurzel hinabgeht. Und wenn vor dem Nachtmahl der Bußernst die Atmosphäre des Hauses und der Schule gereinigt hat, so wird nach demselben der warme Hauch der Liebe durch Haus und Schule wehen zum Gedeihen ihrer Pflanzungen.

In dem Maße nun als der Communicant noch unter erzieherischem Einfluß steht, wird auch jedes künftige Abendmahl Früchte für die Erziehung bringen. Darum wird es nun namentlich das Haus sein, das allemal an dem Sacramentsgenuß der Hausgenossen, einer für alle und alle für einen, fürbittend Theil nehmen soll, damit durch die hl. Feier allemal dem gesammten Familienleben ein Segen erwachse. Dem Hausvater aber wird es zukommen: erstens, darüber zu wachen, daß alle Hausgenossen, besonders die Söhne, die am meisten in Gefahr sind, der Gnade sich zu entziehen, und die Dienstboten, die oft gern zum Tisch des Herrn gehen möchten, aber nicht Zeit und Gelegenheit finden, in der Uebung des Sacramentsgenusses bleiben; zweitens, unter vier Augen durch herzliche Ermahnung und durch die Hausandacht die Bereitung zu fördern, und drittens, Fleiß zu thun, daß der empfangene Segen unter der Hut hl. Familienlebens bewahrt bleibe. Wo in solcher Gemeinsamkeit kirchliche und häusliche Pädagogik — auf Christum, zusammenwirkt, da werden wir nicht zu beklagen haben, daß selbst für viele Getaufte im Grunde Christus vergeblich gekommen ist. **W. Baur.**

Confirmation, s. Anstellung, Besetzungsrecht.

Corrector, s. Lehrer, Arten von Lehrern.

Consequenz, s. Erzieher.

Constitutorium, s. Besetzungsrecht.

Convict bedeutet eine Anstalt, in welcher Zöglinge zusammenleben, die außerhalb derselben Unterricht empfangen, aber für dieselbe Bestimmung erzogen werden sollen, gewöhnlich speciell von Anstalten für junge katholische Theologen gebraucht, also = Alumnat für katholische Theologen.

Cönobialschule = Klosterschule s. d. Artikel.

Cordier, s. Calvin.

Correctionsverfahren, s. Disciplinarverfahren.

Corrector, s. Aufgaben.

Cötus heißt die zu gemeinsamem Unterricht während eines Cursus vereinigte Menge von Schülern. Da dieselben in der Regel nahezu von gleichem Alter sind und zum großen Theil auch durch mehrere Classen zusammenbleiben, so gewinnt der Cötus dadurch die Bedeutung einer in engerem Zusammenhange untereinander stehenden Ge-

neration von Schülern; um so mehr, je regelmäßiger in einer Schule die jährlichen Promotionen oder Versetzungen in höhere Classen stattfinden, und je vollständiger die Dauer des Cursus mit der Zeit von einer Promotion zur andern zusammenfällt. Ist z. B. der Cursus einjährig, während Versetzungen halbjährig oder anderthalbjährig ebensogut als einjährig stattfinden, so wird der Cötus rasch gestört; die verschiedenen Kräfte bewegen sich mit größerer Verschiedenheit der Schnelligkeit vorwärts, als wenn streng darauf gehalten wird, daß nur am Schlusse eines Cursus Versetzungen stattfinden. Wegen dieses Zusammenhanges kommen auch die Ausdrücke Cursus und Promotion synonym mit „Cötus" vor, indem sie nämlich die in eine Classe vereinigte und in der Regel zusammen aufsteigende Generation von Schülern bezeichnen. Hat man übrigens nicht das Moment der Vereinigung einer Schülerzahl speciell im Auge, so pflegt der Ausdruck Cötus nur da gebraucht zu werden, wo er nicht thatsächlich mit dem geläufigeren „Classe" zusammenfällt. Die Classe, deren Mitglieder den gleichen Rang als Lernende einnehmen, kann z. B. so groß sein, daß gemeinsamer Unterricht aller Schüler unmöglich wird; die alsdann gebildeten parallelen Abtheilungen heißen Cötus. Umgekehrt können bei geringerer Schülerzahl auch mehrere Classen zusammen nur einen Cötus bilden; doch ist alsdann entweder der Unterricht nicht gemeinsam, wenn auch von ein und demselben Lehrer besorgt, oder die Classentheilung ist nur nominell. Anders ist es, wenn die Vereinigung mehrerer Classen nur in einzelnen Gegenständen erfolgt, die entweder eine größere Vereinigung ihrer Natur nach gestatten oder eine anderweitige Theilung bedingen: so beim Gesang, beim Turnen oder beim Religionsunterricht confessioneller Minoritäten. Hier ist die Bezeichnung „Cötus" um so mehr an der Stelle, als „Classe" für die gewöhnliche, in den meisten Gegenständen statthabende Theilung festgehalten wird.

Die Wichtigkeit des durch den Cötus bedingten Zusammenlebens ist zum Theil in die Augen springend. Nicht nur entspinnen sich hier zwischen einzelnen Individuen Sympathieen oder Antipathieen, die oft für das ganze Leben von entscheidender Bedeutung sind, sondern der Einzelne muß auch mehr oder weniger das Gepräge der Gesammtheit annehmen, mit der er so enge verbunden ist. In England, wo die Connexionen eine so große Rolle spielen, ist es daher nichts seltenes, daß Eltern nur deshalb ihre Söhne nach Eton senden, um sie frühzeitig mit jungen Gliedern der Aristokratie in Verbindung zu bringen. Jeder Cötus nimmt nach einiger Zeit seinen bestimmten Charakter an, von dem der Charakter eines Einzelnen gehemmt oder gefördert, gezügelt oder fortgerissen werden kann. Der eine Cötus ist sanft und ruhig, der andre rebellisch; der eine offen, der andre versteckt und zu Verheimlichungen hinneigend, der eine solid, der andre genialisch. Daß dies nicht nur Abstractionen im Geiste der Lehrer, sondern wirkende Eigenschaften sind, zeigen die großen Veränderungen, welche oft mit einzelnen Schülern vorgehen, wenn sie in einen andern Cötus versetzt werden. Minder beachtet bleibt gewöhnlich die Erscheinung, daß selbst der Rang der einzelnen Schüler nach ihren Leistungen in den Unterrichtsgegenständen keineswegs bloß durch Anlegung eines abstracten Maßstabes an fertige Individuen gebildet wird, sondern daß er zum Theil ein Product lebendiger Wechselwirkung ist. Dies zeigt sich z. B., wenn aus einem großen Cötus einer der besten Schüler entfernt wird. Sein Platz wird alsbald durch einen andern ausgefüllt, der bisher noch unter dem Druck des stärkeren Nebenbuhlers litt, nun aber sich so entfaltet, daß seine Leistungen denen des entfernten Mitschülers bald gleichkommen. Umgekehrt wird der Primus einer Classe alsbald etwas nachlassen, wenn man den zweiten und dritten Schüler nach ihm entfernt. Noch deutlicher werden leider diese Thatsachen bei den schwachen und trägen Schülern. Entfernt man den schwächsten, so sinkt der Folgende nach und kommt bald auf einen Nullpunkt der Leistungen, über dem er früher um einige Grade erhaben war.

Zum Theil mag sich diese Regel, die trotz ihrer nur annähernden Gültigkeit von großer pädagogischer Wichtigkeit ist, aus einem unbewußten Anspannen und Nachlassen

der Anforderungen seitens des Lehrers erklären, zum Theil ist sie aber gewiß auf die moralischen Kräfte des Wetteifers, der Zuversicht einerseits, der Gleichgültigkeit und Entmuthigung anderseits zurückzuführen. **A. Lange.**

Cretinismus und Blödsinn im kindlichen Alter. Erziehungs- und Heilanstalten für schwachsinnige Kinder. Bei der Unklarheit, welche in den pädagogischen Grundfragen über die Erziehung der „Cretinen" und der „blödsinnigen oder schwachsinnigen" Kinder herrscht, ist eine nähere Bestimmung der Begriffe „Cretinismus und angeborener und erworbener Blödsinn im kindlichen Alter" zunächst unsere Aufgabe.

Mit dem romanischen Worte Cretin bezeichnet man in Wallis solche Individuen, welche die Charaktere des dort endemischen Blödsinns und der mit demselben verknüpften abnormen Körpergestaltung an sich tragen. Wahrscheinlich stammt Cretin von creta und beruht der Ausdruck auf der Vergleichung der Gesichtsfarbe mancher jüngeren Cretinen mit der schmutzig weißen Farbe der Kreide. Mit Cretinismus bezeichnete man weiter den endemischen Blödsinn unter den Alpenbewohnern überhaupt und gebrauchte sodann mit dem Bekanntwerden der bald endemischen, bald mehr sporadischen Geistesschwäche bei gleichzeitiger eigenthümlicher Körperbildung außerhalb der Alpen z. B. in Süddeutschland dieselbe Bezeichnung für die Combination von Blödsinn und Geistesschwäche mit einer eigenthümlichen, mehr oder weniger von der Norm abweichenden Körperbildung. Endlich ging man auf dem praktischen Standpuncte noch weiter und nahm Cretinismus und angeborenen Blödsinn oder Schwachsinnigkeit mit oder ohne die den Alpencretinen eigenthümliche Körpergestaltung für gleichbedeutend und dehnte endlich den Begriff dahin aus, daß Kinder mit schwachen Geisteskräften oder mit körperlichen Krankheiten, namentlich mit Kropf und Skropheln, daß überhaupt körperlich verkümmerte und leidende und geistig verwahrloste Kinder hinzugezählt werden. Demgemäß haben auch die Cretinenheilanstalten, jene auf dem Abendberge an der Spitze, nur eine Minderzahl wirklicher Cretinen im eigentlichen Sinne in Verpflegung. Wie gänzlich anders jedoch die Beurtheilung der medicinischen wie der pädagogischen Behandlung der Cretinen und Blödsinnigen, beziehungsweise Schwachsinnigen ausfällt, je nachdem man die Begriffe streng nimmt oder ihre Gränzen verwischt, wird alsbald erhellen, wenn wir auf die Charaktere des endemischen Cretinismus und des sporadischen Blödsinns näher eingehen und ihnen die Kennzeichen der physischen und psychischen Anomalien, welche man mit dem vagen Ausdruck „Schwachsinnigkeit" und „Skropheln" belegt, entgegenstellen.

Wir erörtern die wissenschaftliche Auffassung des Cretinismus am besten, indem wir das thatsächliche Verhalten des ganzen Menschencomplexes in Gegenden mit endemischem Cretinismus darlegen. Bei den höheren Graden des Uebels trägt die ganze oder doch der größte Theil der Bevölkerung ein abnormes Gepräge, wobei der Einzelne bald nur nach seiner körperlichen Bildung, bald nach seiner geistigen Entwicklung an den ausgebildeten Cretinismus erinnert; hierher gehört die Menge der im Ganzen unharmonisch entwickelten Individuen und solcher, welche in ihren Kröpfen, ihren dicken unförmlichen Köpfen, ihren wulstigen Lippen, ihrer schmutzigen Haut mit welkem Gesichte die cretinische Körperconstitution andeuten, dabei aber geistig normal sich befinden oder höchstens eine beschränkte Intelligenz und eine Armut an höheren Geistesfähigkeiten zeigen und eben deshalb der gewöhnlichen Erziehung fähig und einer besonderen medicinischen und pädagogischen Behandlung nicht bedürftig sind. Als die mildesten Formen des endemischen Cretinismus können diese körperlichen Anomalien nur da betrachtet werden, wo sie neben den höheren und höchsten Graden der Entartung vorkommen; wollte man ihr sporadisches Auftreten hier hereinziehen, so ließen sich die Gränzen zwischen dem rein körperlich ausgesprochenen Cretinismus und der Skrophelsucht, welche letztere nur als ein Uebel der leiblichen Constitution zu betrachten ist und wesentlich in schlechter Blutbeschaffenheit, mit Ablagerung von Tuberkeln und mit chronischen Katarrhen und

Exanthemen besteht, nicht ziehen. Neben diesen geistig Gesunden mit cretinischen Zügen im Bilde ihrer körperlichen Gestaltung stehen die Individuen mit cretinischen Anklängen auf dem psychischen Gebiete, namentlich mit Trägheit und Unselbständigkeit des Willens, schwachem Denkvermögen, undeutlicher oft stotternder Sprache und blödem Benehmen. Bei diesen sind alle geistigen Functionen vorhanden und lassen sich bei besonders sorgfältiger Erziehung im allgemeinen bis zu demselben Ziele entwickeln, wie es bei der gewöhnlichen Schulbildung für normal beschaffene Kinder mit schwacher Begabung überhaupt erreicht wird; hier ist also der Cretinismus, die Schwachsinnigkeit „heilbar." Die zweite Stufe, die der Halbcretinen, vereinigt in der Regel Anomalien der körperlichen Bildung mit solchen der psychischen Vorgänge; die psychischen Vermögen sind hier in schwacher Anlage vorhanden und lassen sich nur bis zu einem beschränkten Grade in dem intellectuellen wie moralischen Gebiete entwickeln; die Sprache ist lallend oder fehlt ganz, läßt sich jedoch ausbilden und an und für sich verstehen diese Halbcretinen durch Gebärdenspiel sich zu verständigen; die meiste Befähigung besteht für mechanische Arbeiten; daher diese Individuen, wenn ihnen ein methodischer Unterricht zu Theil wird, um die äußeren Endziele der pädagogischen Bestrebungen zu nennen, zur „Confirmation" und zur (beschränkten) „Erwerbsfähigkeit" gebracht werden können. Diese Kategorie sowie die niederen Grade der sporadisch vorkommenden Schwachsinnigkeit sind die wahren Objecte besonderer Heil- und Erziehungsanstalten, nicht aber der volle Cretinismus, von dessen „Heilbarkeit" viel gefabelt wurde und wird, während aus seiner Natur seine Unheilbarkeit und eine höchst beschränkte Erziehungsfähigkeit der Vollcretinen mit Nothwendigkeit hervorgeht und durch die Erfahrung, zumal wenn man den späteren Lebensgang der Cretinen nach ihrem Austreten aus den Anstalten ins Auge faßt, genugsam erhärtet ist.

Der volle Cretin zeigt gleich sehr eine Entartung im körperlichen Sein wie eine schwere Anomalie im psychischen Verhalten; dabei giebt sich das Uebel nur selten schon bei der Geburt an prägnanten Merkmalen zu erkennen, obschon die Anlage in der Regel angeboren ist; die Differenzirung eines cretinischen Kindes von einem normalen stellt sich vielmehr in der weiteren Lebensgeschichte her, indem die normale Entwicklung der Functionen, namentlich solcher des Nervensystems und der psychischen Thätigkeit, ausbleibt, oder stille steht auf einer niederen Stufe, oder indem sie selbst zurückschreitet, was nach dem zweiten Lebensjahre, selbst noch bei der Pubertätsentwicklung der Fall sein kann; dabei treten nicht immer, jedoch in der Regel, die körperlichen Gebrechen deutlicher hervor. Bei Kindern in den ersten Monaten giebt sich der angeborene Idiotismus z. B. daran zu erkennen, daß die Sinneseindrücke nicht aufgefaßt werden, daß also Licht und Schall keine Reaction von Seite des Denkens und Wollens hervorrufen, und daß die Zeichen einer beginnenden Unterscheidung von Lust und Unlust, von angenehmen oder widrigen Dingen und Personen ausbleiben; kein Lächeln, kein Durchleuchten einer freudigen psychischen Regung im Auge läßt sich erkennen. Bei der spätern Entwicklung des Uebels sind der gedankenlose Blick, die stets sich gleichbleibende Physiognomie und der Mangel jedes Begehrens, welches über die Selbsterhaltung hinausgeht, endlich das Ausbleiben des Redens die ersten Zeichen des Blödsinns. Der volle Cretin zeigt in körperlicher Beziehung einen kleinen Wuchs, mit unverhältnismäßiger Größe des Kopfes und der Arme, einen theils groben und massenhaften, theils verkrüppelten Bau der Knochen, eine meistens schlaffe Musculatur, eine schlaffe, faltige Haut, ferner Anschwellung der Drüsen, namentlich der Kropfdrüse, und Auftreibung des Bauches, endlich gröbere Anomalien des Gehirns, nämlich Hirnarmut im ganzen oder schlechte Entwicklung einzelner Theile, namentlich der Halbkugeln des großen Gehirns, des Organs, welches das Substrat für die höheren psychischen Functionen bildet; aus dieser unabänderlichen materiellen Grundlage des cretinischen Blödsinns ergiebt sich auch die Unmöglichkeit einer Heilung oder auch nur einer erheblichen Besserung. Wollte man diese Aufstellung als eine materialistische zurückweisen, so berufen wir uns auf die Erfahrung

aller Irrenärzte, seien sie Spiritualisten oder Materialisten oder gehören sie zur vermittelnden Richtung, welche die wirkliche Heilbarkeit des Blödsinns leugnen. Dazu ist die ganze Haltung der Cretinen schlaff; während die rein vegetativen Functionen ziemlich geordnet vor sich gehen, fehlt beim höheren Cretinismus das Geschlechtsvermögen; die wichtigsten Anomalien fallen jedoch in das Gebiet der Bewegungs- und Sinnesnerven und der höheren Gehirn- und psychischen Functionen. Die Herrschaft des Willens über die Muskeln fehlt ganz oder ist doch schwach, die Stimme ist mistönend und eine articulirte Sprache fehlt den Vollcretinen gänzlich, während die Halbcretinen wenigstens stottern, die Laute vertauschen, im Reden stocken und undeutlich aussprechen; die Wahrnehmung der Außenwelt durch die Sinne und des Zustandes des eigenen Körpers durch das Gemeingefühl ist mehr oder weniger stumpf und die psychischen Functionen fehlen theils gänzlich, theils sind sie nur im Rudimente vorhanden. Bei dem Halbcretinen kommen zwar auffallende Begabungen in einzelnen beschränkten Beziehungen vor, seine gesammte psychische Energie ist jedoch weit geringer als die eines wenig begabten, dummen, sonst normalen Menschen. Vorstellungen fehlen beim Vollcretinen oder beziehen sich nur auf die letzten und stärksten Wahrnehmungen; wie weit Halbcretinen zu transcendentalen Ideen fähig sind, ist schwer zu entscheiden, indem das Wiedergeben von Worten, namentlich von Stücken aus der Religionslehre, häufig rein als Act des Gedächtnisses, ohne Begriff von dem Inhalt, erfolgt. Die Bestrebungen des Vollcretinen beschränken sich fast gänzlich auf die Selbsterhaltung; nur nach mühevoller Erziehung lernt er einfache angelernte Willensacte mit Bewußtsein ausführen; bei dem Halbcretinen ist am häufigsten eine bessere Anlage zu mannigfaltigeren Bestrebungen und ein Talent zur Musik oder zu mechanischen Verrichtungen vorhanden, überdies läßt sich sein Gedächtnis, weit weniger die Spontaneität des Denkens und Fühlens ausbilden. Der Vollcretin verhält sich gegen die Außenwelt meist negativ, wird seine blödsinnige Apathie unterbrochen, so reagirt er in der Form des Affectes der Furcht oder des Zornes, fast nie der Freude; bei dem Halbcretinen dagegen besteht neben großer Indifferenz gegen die Außenwelt doch eine den äußeren Eindrücken nicht adäquate Reizbarkeit, welche sich bald mehr als blöde Freundlichkeit, bald als unmotivirter Zorn ausdrückt. Alle diese psychischen Attribute des höheren wie des niederen Cretinismus fehlen gänzlich bei der Skrophelsucht, daher diese Ernährungskrankheit nur in der äußeren Form der körperlichen Erscheinung und in der Art des Erkranktseins einzelner Körpertheile mit dem Cretinismus Aehnlichkeit besitzt und skrophulotische Kinder, welche lediglich eine diätetische und medicinische Behandlung zu ihrer Heilung bedürfen, von den schwachsinnigen durchaus zu trennen sind.

Der höhere Cretinismus kann als eine Form des Blödsinns bezeichnet werden; nicht jeder angeborene oder frühzeitig erworbene Blödsinn ist jedoch Cretinismus. Diese in pädagogischer Beziehung gleich sehr belangreichen Formen des nichtcretinischen, nichtendemischen Blödsinns und der angeborenen Geistesschwäche beruhen auf verschiedenen Ursachen und gehen mit verschiedenen materiellen Erkrankungen der Nervencentra, des Nervensystems überhaupt einher. Bei dem endemischen Blödsinn oder Cretinismus wirkt in der Regel ein ganzer Complex von physikalischen und von organischen Ursachen zusammen, und jene scheinen die überwiegenderen, weil nämlich die Kinder ganz gesunder Familien Cretinen werden können, wenn die Eltern ihren Wohnsitz in einer Cretinen-Gegend nehmen; hauptsächlich scheinen solche äußere Schädlichkeiten in der Versumpfung des Bodens und der Feuchtigkeit der Wohnung, in den Alpen vorzugsweise im Mangel an Sonne, frischer Luft und in schroffen Temperaturwechseln zu bestehen; Gypsgehalt oder Jodarmut des Trinkwassers sind problematische Ursachen; die hinzutretenden organischen Schädlichkeiten sind im ganzen dieselben, wie sie bei dem sporadischen Blödsinn die Hauptrolle spielen. Um auf die Aetiologie dieser Form des angeborenen Blödsinns oder Schwachsinns zurückzukommen, so entwickelt sich der Idiotismus verschiedensten Grades in verkommenen Familien, deren Glieder wenigstens theil-

weiſe mit dieſem oder jenem körperlichen oder geiſtigen Mangel behaftet ſind; eine ſolche unglückliche Familienlage entſteht theils und hauptſächlich, was ganz unleugbar iſt und bei manchen Ehegeſetzgebungen das weſentliche Motiv für die Eheverbote bildete, durch das fortgeſetzte Zuſammenheirathen von nahen Verwandten, theils durch das Vorkommen erblicher oder wenigſtens eine Verſchlechterung der Nachkommen bedingender Krankheiten. Weitere Urſachen ſind ein abnormer Zuſtand während der Zeugung, nachtheilige Einflüſſe auf die ſchwangere Mutter und Krankheiten derſelben, Erkrankungen der Frucht namentlich ihrer Hirnhäute, Kopfverletzungen während der Geburt, endlich ſchlechte Pflege im weiteſten Sinne während der erſten Monate und Jahre. Geht mit der Geiſtesſchwäche eine der Form des Cretinismus ſich nähernde Misgeſtaltung des Körpers einher, ſo kann man auch beim ſporadiſchen Auftreten des Uebels von Cretinismus reden und dies zumal dann, wenn unter einem Menſchencomplexe körperlich und geiſtig defecte Individuen ungewöhnlich häufig vorkommen. Man ſieht hieraus, wie cretiniſcher d. h. endemiſcher und ſporadiſcher angeborener Blödſinn verwandt ſind.

Mit dieſer Darſtellung des Cretinismus und des angeborenen Blödſinns iſt jedoch die Kategorie des Schwachſinns und Blödſinns bei Kindern noch nicht erſchöpft. Abgeſehen von dem erſt nach der Geburt zur vollen Erſcheinung gelangenden Cretinismus und der angeborenen, jedoch gleichfalls erſt ſpäter ſich manifeſtirenden Idiotie entſteht *Geiſtesſchwäche und Blödſinn bei Kindern im Gefolge von ſchweren Nerven- und Gehirnkrankheiten*, überhaupt von Krankheitsvorgängen, welche die Structur des Gehirns und ſeine Ernährung abändern oder ohne palpable Veränderung deſſelben ſeine Functionen ſtören. Der Arzt ſpricht in ſolchen Fällen von Gehirnwaſſerſucht, von Epilepſie, von Geiſteskrankheit mit dem Ausgange in Blödſinn u. ſ. w., während vom pädagogiſchen Standpuncte aus dieſe in ihrer Begründung und ihrer ſymptomatiſchen Geſtaltung wie in ihrer Prognoſe vielfach verſchiedenen Formen unter der ſymptomatiſchen Bezeichnung Schwachſinnigkeit zuſammengefaßt werden. Eine ſcharfe Gränze zwiſchen der pathologiſchen Geiſtesſchwäche und der innerhalb der Breite der Geſundheit liegenden Beſchränktheit, ebenſo zwiſchen Geiſtesſchwäche mit und ſolcher ohne ſomatiſche Begründung giebt es nicht; durch die Mittelformen werden die vorgetragenen Verhältniſſe noch verwickelter und wenn wir auch nur die entſchieden pathologiſchen Fälle ins Auge faſſen, beſteht doch ein großer Unterſchied zwiſchen den bei dem erworbenen wie dem angeborenen Blödſinne vorkommenden Graden der geiſtigen Unzulänglichkeit und eben damit auch den Graden der Erziehungsfähigkeit.

Wir wenden uns jetzt zur Betrachtung der *Aufgabe, welche der cretiniſche wie der ſonſtwie angeborene oder erworbene Blödſinn dem Arzte wie dem Pädagogen ſtellt*; bei der folgenden Erörterung haben wir vorzugsweiſe den cretiniſchen Blödſinn im Auge. Zunächſt ſei hervorgehoben, daß dem endemiſchen Cretinismus gegenüber das *Verhüten des Uebels im großen* weitaus das Wichtigſte iſt, indem alle Cretinen höheren Grades unheilbar und nur einer ſehr beſchränkten Abrichtung und Erziehung fähig ſind. Solche allgemeine prophylaktiſche Maßregeln ſind leider noch nirgends in befriedigender Weiſe ins Leben gerufen worden; die Vorſchläge ſelbſt, auch wenn ſie von Organen des Staats ausgiengen, z. B. die weſentlich auf Grund der „Unterſuchungen von Karl *Röſch* über den Cretinismus in Württemberg“ (Erlangen 1844; erſter Band des Werkes: N. Unterſuch. üb. d. Cretinismus, von *Maſſei* und *Röſch*) verfaßte Belehrung des württembergiſchen Medicinal-Collegiums vom 6. Februar 1844*), oder die Vorſchläge, welche der vortreffliche „Rapport de la

*) Verfügung des württemberg. Miniſt. des Innern vom 8. März 1844, betr. die vorbeugenden Maßregeln gegen den Cretinismus. Die Belehrung handelt 1) von der Beſeitigung der begünſtigenden äußeren Einflüſſe, namentlich durch Sicherung einer trockenen Lage für die nächſten Umgebungen der Wohnplätze, durch geſundheitsgemäße Stellung und Einrichtung der Wohngebäude und durch Sorge für gutes Trinkwaſſer; 2) vom Vermindern der von den Eltern herrührenden Anlage zum Cretinismus, in Bezug auf eine geſundheitsgemäße Lebensart überhaupt

commission creée par S. M. le roi de Sardaigne pour étudier le crétinisme (1848)" enthält, blieben großentheils auf dem Papiere; theils die wirkliche Schwierigkeit der Abhülfe bei solchen unendlich verwickelten, mit unabänderlichen physikalischen oder stereotyp gewordenen ethnologischen Verhältnissen verwachsenen Ursachen, theils Unverstand, Gleichgültigkeit und Geldmangel (für solche Zwecke!) bei den Organen der Verwaltung wie bei den Gemeinden und den einzelnen Familien sind die Gründe, weshalb auch bei wachem Interesse für die Sache unendlich weniger geschieht, als wirklich erreicht werden könnte. Nach einigen neueren Erhebungen der württembergischen Regierung, welche in den letzten Jahren durch einen Arzt, zum Theil die von Rösch (1841) bereisten Cretinen-Orte untersuchen ließ, hat sich jedoch herausgestellt, daß seit 1841 in einzelnen Gemeinden die Zahl der Schwachsinnigen unter den jüngeren Kindern im Abnehmen begriffen ist und daß man die Ursache dieser Besserung in der Ausführung von allgemeinen Salubritätsmaßregeln suchen darf. Wir haben um so entschiedener auf der

und im besondern in Bezug auf zweckmäßige Ehen; 3) vom Verhüten der die Entwicklung des Cretinismus fördernden Gebrechen der Erziehung; dieser Passus lautet wörtlich:

Schlechte Pflege der Kinder von der Wiege an, besonders wo von den äußeren Einflüssen und von den Eltern her die Anlage zur cretinischen Entartung gegeben ist, kann wesentlich zu der Ausbildung des Uebels beitragen.

Als verwerflich erscheint in dieser Beziehung die Anwendung des Thees von Mohnköpfen (sogenannten Klepperlesthees), um den Schlaf oder vielmehr die Betäubung der Kinder zu erzwingen, die Gewohnheit, sie durch sogenannte Schlotzer oder Zulpen zur Ruhe zu bringen und statt mit Milch sie beinahe ausschließlich mit Mehlbrei zu nähren und dieselben unter Aufsicht von kleinen Geschwistern oder geistig verwahrlosten Personen in dumpfen Stuben oder Kammern ohne regelmäßigen Genuß der frischen Luft liegen zu lassen.

Auf die Abstellung solcher Misgriffe sollte ernstlich hingewirkt werden. Besondere Begünstigung verdient da, wo die Eltern mehr oder weniger durch ihre Verhältnisse gehindert sind, den Kindern in ihren ersten und den nächstfolgenden Lebensjahren die nöthige Sorgfalt angedeihen zu lassen, die Errichtung und Unterhaltung von Kleinkinderbewahranstalten, ein strenges Halten in denselben über Ordnung und Reinlichkeit des Körpers und der Kleidung, über regelmäßiger Bewegung und Spielübungen im Freien. Dazu komme die Fürsorge für die Versehung der Kinder mit der der jeweiligen Jahreszeit entsprechenden Kleidung, zumal da, wo die Luft bedeutendem Wechsel der Temperatur unterworfen ist: die Nachhülfe durch kräftigere Nahrung, wo möglich mit einem Zusatze von Fleisch bei schwächlichen, in der Entwicklung zurückgebliebenen Individuen.

Eben so nachtheilig für ihre körperliche und geistige Entwicklung muß der Misbrauch der Kinder zu unangemessenen Geschäften, zum Hüten und Schleppen von kleineren Kindern, ihre ausschließliche Verwendung zum Viehhüten mit gänzlicher Vernachlässigung ihrer übrigen Erziehung, ihre frühzeitige und allzulang andauernde Beschäftigung in Fabriken und bei Handwerken wirken.

Diesen Misbräuchen wäre daher vorzüglich da, wo der Cretinismus häufiger auftritt, mit allem Nachdruck zu begegnen.

Selbst der Unterricht der Kinder in den Volks- und Industrieschulen wäre so einzurichten, daß über demselben die Rücksicht auf die Kräftigung ihres Körpers nicht aus den Augen gesetzt wird.

Als Hauptmittel einer solchen Kräftigung und eben damit der Verhütung der in Frage stehenden Entartung erscheint die gehörige Pflege der Haut.

Diese ist doppelt nothwendig in feuchten, feuchtwarmen und bedeutenderem Temperaturwechsel unterworfenen Gegenden, in welchen ein häufigeres Vorkommen des Cretinismus beobachtet wird. Es ist daher hier vor Allem Reinlichkeit zu beobachten und in den Schulen ganz besonders auf solche zu halten. Fleißiges Waschen des ganzen Körpers und Baden, zuerst während der zarten Kindheit in mäßig warmem, später in etwas kälterem und, wo immer Gelegenheit hiezu gegeben ist, in fließendem Wasser ist eine Hauptbedingung des Gedeihens der Menschen, vorzugsweise aber in Orten, deren Luftbeschaffenheit die Entstehung des Cretinismus begünstigt. Fleißiges Baden der Kinder in eigens dazu eingerichteten Badeplätzen im Fluß unter Aufsicht verständiger erwachsener Personen ist ganz besonders zu empfehlen.

Bedeutung der allgemeinen Prophylaxe zu beharren, als eine, jetzt freilich vernichtete, Autorität wie Guggenbühl das Heil lediglich in sog. Cretinen-Heilanstalten suchen wollte.

Den Uebergang zur medicinischen und pädagogischen Behandlung des einzelnen Cretinismus und des Blödsinns überhaupt bilden die Maßregeln, um seine Entwicklung bei Disponirten, seien sie schon mit körperlichen Anomalien geboren oder stammen sie nur aus ungesunden Familien, zu verhüten. Im allgemeinen dient hiezu eine möglichst sorgfältige Pflege des Kindes, welche sowohl die körperliche Entwicklung zu kräftigen sucht, als auch seine psychischen Functionen in schonender Weise anregt; bei dem endemischen Cretinismus im besondern ist es am zweckmäßigsten, die Kinder frühzeitig aus der Umgebung anderer Cretinen zu entfernen und sie hauptsächlich den mit der physikalischen Beschaffenheit des Wohnsitzes und mit der Verpflegungsweise des Kindes gegebenen Schädlichkeiten durch eine Versetzung in eine gesunde Familie an einem gesunden Wohnplatze, seien es luftige und sonnige Höhen, auf welchen das Uebel nicht vorkommt, seien es trockene und milde Ebenen, zu entziehen. Wo solches nicht möglich ist, sollten die disponirten Kinder von der Familie selbst auf das sorgfältigste verpflegt und, wenn sie einen Theil des Tages zu Hause sich selbst überlassen blieben, vom vierten Jahre an in eine Kinderbewahranstalt gegeben werden. Mit dem sechsten bis siebenten Jahre beginnt sodann der Zeitpunct, wo bei den fortdauernden Zeichen einer cretinischen Disposition die Aufnahme in eine besondere Heil- und Erziehungsanstalt oder die Annahme eines eigenen, mit der Erziehung schwachsinniger Kinder vertrauten Hauslehrers nothwendig wird, will anders in intellectueller wie moralischer Beziehung das Mögliche erreicht und das Kind nicht dem möglichen Schicksale einer mehr oder weniger vollkommenen Verblödung anheimgegeben werden.

Die Behandlung des entwickelten Blödsinns oder Schwachsinns ist zwar im Grundsatze auf Heilung gerichtet; eine Heilung wird jedoch nur bei bloßer cretinischer Anlage oder bei dem niedersten Grade des endemischen wie des sporadischen Blödsinns erreicht; sonst ist die Aufgabe einmal eine ärztliche und befaßt sich mit der Behandlung der zu Grund liegenden oder complicirenden körperlichen Leiden; im allgemeinen wird ebensowohl durch diätetische als durch Arzneimittel eine Kräftigung der Constitution bezweckt, und zwar bei dem wirklichen Cretinismus großentheils durch Mittel und Maßregeln, welche für die Skrophelsucht passen. Die Erziehung giebt häufig erst dann ein Resultat, wenn das Substrat der psychischen Functionen in rein materieller Weise verbessert wurde, wenn seine Ernährung eine günstige Umstimmung erfahren hat. Bei dem Schwachsinn oder Blödsinn, der erworben wurde, oder ohne cretinische Verbildung angeboren ist, kann die ärztliche Aufgabe je nach der Natur des Grundleidens eine höchst verschiedene sein, wobei die Aussicht auf Besserung jedoch im ganzen eine geringe ist. Der medicinischen Aufgabe zu genügen, bedarf es vollständiger ärztlicher Kenntnisse, daher alle Anstalten für Schwachsinnige und Blödsinnige, welche bloß rein auf pädagogische oder religiöse Grundsätze fußen, als eine Verkehrtheit sich erweisen.

Sodann ist die Aufgabe eine pädagogische. Da es sich um Kinder mit abnorm geringer Thätigkeit der Sinne und krankhaft verminderter psychischer Begabung handelt, ergiebt sich von selbst, daß die Methode, selbst das Ziel des Unterrichts und der Ausbildung zu einem Berufe andere sein müssen als bei der Erziehung geistig gesunder Kinder, und in der Unmöglichkeit, die Schule gleichzeitig als Lehranstalt für geistig gesunde Kinder und als Erziehungsanstalt für Schwachsinnige zu benutzen, liegt die Forderung besonderer, auf die psychische und wie wir sahen, zugleich auch auf die physische Vervollkommnung der Idioten berechneter Anstalten. Eine große Täuschung ist es zwar, wenn man mit Guggenbühl hofft, den Cretinismus durch solche „Heilanstalten" bewältigen zu können; unleugbar ist es aber ein Verdienst desselben, daß er eine gemischte, medicinische und pädagogische Anstalt für die Schwachsinnigen ins Leben gerufen hat, daß er für die Errichtung weiterer Asyle, daher überhaupt für die Erforschung und praktische Bekämpfung des Cretinismus thätig war.

Die Erziehungsweise selbst hat sich durchaus der individuellen Begabung anzupassen, nur im allgemeinen kann daher eine Skizze des Ganges derselben gegeben werden, wobei wir überall voraussetzen, daß es sich nicht um Vollcretinen, sondern nur um Blöd- und Schwachsinnige niederen Grades handelt. Zunächst ist der äußere Sinn der Kinder zu erziehen; durch lebhafte Sinneseindrücke ist ihre Aufmerksamkeit zu fesseln und ist ihr Vorstellungsvermögen anzuregen und zunächst mit einem mannigfaltigen Inhalte von Vorstellungen concreter Gegenstände zu erfüllen; zugleich sind die Kinder in der Achtsamkeit auf die Zustände des eigenen Körpers zu üben und an ein regelmäßiges Befriedigen des Nahrungsverlangens sowie an Reinlichkeit zu gewöhnen; dabei ist ferner ihre Apathie des Willens zu brechen und sind sie in den einfachsten Bewegungen der Arme und der Füße zu üben, sind sodann zu combinirten Bewegungen in Form von Spielen, später von gymnastischen Uebungen anzuhalten, endlich ist ihre mechanische Anlage auszubilden und ist ihnen in der Angewöhnung einfacher Arbeiten und anhaltender mechanischer Thätigkeit die Möglichkeit einer wenigstens theilweisen Erwerbsfähigkeit zu geben. Gleichzeitig wirkt die strenge Ordnung in der Anstalt, der Umgang mit Kindern ihrer Begabung wie mit liebevollen Erwachsenen und der abgemessene Wechsel zwischen Thätigkeit und Ruhe beiebend auf ihre geistige Energie im ganzen und besonders veredelnd auf ihre sittliche Entwicklung. Der weitere Unterricht ist wesentlich Anschauungsunterricht und fällt bei Kindern, welche nicht sprechen können, in einem Stücke ganz mit jenem der Taubstummen zusammen. Wenn durch unermüdliches Ueben der Sinne, durch ein schrittweises Anregen von Vorstellungen und wenn durch das Erwecken von höheren Gefühlen, mittelst der Musik, die geistigen Fähigkeiten gehoben sind, kann der eigentliche Schulunterricht beginnen, kann namentlich das Erzählen anregender Geschichten, welche aus dem Kreise der Bibel genommen werden mögen, zugleich als Mittel zur weiteren geistigen Ausbildung und zum Religionsunterrichte benutzt werden, kann man weiter die mechanische Fertigkeit des Schreibens bis zu einem gewissen Grade, kann das Rechnen als Act des Gedächtnisses, kann endlich auch ein schwerfälliges Lesen beibringen, bei allen diesen Fertigkeiten bleibt es aber oft nur bei reiner Dressur, ohne daß das schwachsinnige Kind begriffe, wie es rechnet, was es schreibt und was es liest. Am dankbarsten ist im allgemeinen die Uebung des Gedächtnisses, welche zur Schulparade benutzt wird, bei manchen Kindern auch die Ausbildung ihrer musikalischen Anlage, endlich und hauptsächlich das Einüben mechanischer Arbeiten.

Leider sinken die meisten Schwachsinnigen mit ihrem Austreten aus der Anstalt, statt sich weiter zu entwickeln, rasch berunter, ein Beweis, wie vieles in ihrer Erziehung und Ausbildung bloß auf Gewohnheit und Gedächtnisübung beruhte. Dabei trifft jedoch die Schuld nicht selten die Angehörigen derselben, indem sie ihre Pfleglinge zurückverlangen, ehe dieselben in ihrer geistigen Entwicklung hinlänglich gekräftigt sind.

Zahlen über die Procente der „Geheilten", der „Gebesserten", der „Ungeheilten" geben wir keine, weil eine solche Statistik nur dann einen Werth hat, wenn man die einzelnen Individuen, namentlich den Grad ihrer psychischen Schwäche beim Eintreten in die Anstalt, und ihr Schicksal nach der Rückkehr in die ursprünglichen Verhältnisse kennt, eine Forderung, welche bei der dargelegten Mannigfaltigkeit der „schwachsinnigen und blödsinnigen" Kinder und bei dem Unbestande der „Heilung" unumgänglich ist; die gewöhnliche Statistik verhüllt die Wahrheit, statt sie auszusprechen. Wir haben auch keine Zahlen über die Cretinen einzelner Länder mitgetheilt, weil thatsächlich bei der Aufnahme derselben nach sehr verschiedenen, engeren oder weiteren Begriffen verfahren wird, eine Vergleichung der einzelnen Länder mit solchen unsicheren Zahlen also ein bloßes Blendwerk ist. Wir schließen dagegen mit einer Aufzählung der uns bekannt gewordenen Anstalten für Cretinen, überhaupt für blöd- und schwachsinnige Kinder in der Schweiz und in Deutschland.

Die erste deutsche war 1816 die reine Unterrichts- und Erziehungsanstalt des Lehrers Guggenmoos in Salzburg; einige Jahre später fanden 12 Cretinenkinder Aufnahme

im Kloster Admont in Salzburg. Von 1835—1847 unterhielt Stadtpfarrer Haldenwang zu Wildberg im württemberg. Schwarzwald mit größter Uneigennützigkeit und Aufopferung eine „Unterrichtsanstalt für schwachsinnige Kinder"; schwachsinnige geringen Grades fanden hier zweckmäßigen Unterricht „bis zur Confirmation". Im Jahre 1841 wurde die vielbesprochene Cretinen-Anstalt auf dem Abendberge bei Interlaken durch A. Guggenbühl, das erste medicinisch-pädagogische Unternehmen, gegründet; durch die Erhebungen der Berner Regierung (1858) ist der Ruf Guggenbühl's jetzt vollständig vernichtet worden und es fragt sich gegenwärtig nur noch, ob seine Anstalt gänzlich aufgehoben oder nur verlegt und unter strenge Aufsicht gestellt werden solle.*) Ferner folgte 1842 die Anstalt von Dr. Ferd. Kern, damals Taubstummenlehrer zu Eisenach, welcher 1847 nach Goli bei Leipzig übersiedelte; Kern, ein wahrhaft edler Menschenfreund und viel geprüfter Charakter, hat sich später zum Arzte ausgebildet; 1844 Sägert in Berlin. Den Bemühungen von Dr. Rösch gelang 1847 die Gründung einer guten gemischten Anstalt im ehemaligen Kloster Mariaberg; dieselbe genießt Unterstützungen vom württemberg. Staate und die besondere Protection der K. Familie, steht unter Staatsaufsicht und ist nach der amtlichen Kenntnis Bfs. in jeder Beziehung befriedigend eingerichtet. (Ueber die ersten 4 Jahre derselben berichtet die eingegangene Zeitschrift „Beobachtungen über den Cretinismus, von Rösch," Heft 1. S. 1; 1850; H. 2. S. 97; H. 3. S. 85; später erschienen kurze Jahresberichte; der uns vorliegende zehnte von 1857 enthält über den jetzigen Bestand nichts näheres.) 1848 eröffnete der bekannte Irrenarzt Dr. Erlenmeyer zu Bendorf eine Filiale für geisteskranke oder schwachsinnige Kinder; ungefähr in dieselbe Zeit fällt auch die Errichtung gemischter Anstalten zu Delmenhorst und zu Hubertusburg in Sachsen (1846); letztere ist Staatsunternehmen; nach den Statuten (Verordn. die Errichtung einer Erziehungsanstalt für blödsinnige Kinder betr. vom 14. Jan. 1852; s. Gläsche, Erster öff. Bericht üb. d. Erz.-Anst. f. blödsinn. Kinder zu Hubertsb., Leipz. 1854. Allg. Zeitschr. f. Psychiatrie; Berl. 1856. XIII. 139; zweiter öff. Bericht ꝛc., ebendas. 1858.) ist ihr Zweck, „blödsinnige Kinder zur Erwerbsfähigkeit heranzubilden", und ist sie bestimmt für bildungsfähige Knaben über 5 Jahre; seit 1857 werden auch Mädchen aufgenommen, leider, nach Bfs eigener Anschauung in dieser sonst tüchtigen Anstalt, ohne genügende Trennung der Geschlechter und ohne Ausschluß von Mädchen über 14 Jahren; die Zahl der Pfleglinge beträgt gegenwärtig 40, darunter 30 Knaben. Zu bemerken ist, daß Gläsche neben reinen Spielen dem gemeinschaftlichen Gesange, wobei in Fröbel'scher Weise der Inhalt des Textes bildlich dargestellt wird, Werth beilegt. Kurzen Bestand hatte die Unternehmung des Lehrers Helferich zu Stuttgart und auf der Solitude; dagegen besteht seit 1849 eine zweite, gleichfalls vom Staate unterstützte württembergische Privatanstalt erst zu Rieth, seit 1851 zu Winterbach in dem cretinenreichen Remsthal unter der Leitung des prakt. Arztes Müller; derselbe huldigt der Homöopathie als einer gerade bei Blödsinnigen unschätzbaren [?]

*) Schon 1850 (vgl. den Bericht der schweizer. gemeinnützigen Gesellschaft und des Dr. Hermann an die Berner Regierung (Neue med.-chir. Ztg. 1851. N. 11. S. 173, und 1850. N 24) wie in dem neuesten (1858) an die Berner Regierung erstatteten Berichte wurde geltend gemacht, die Anstalt sei kein Cretinenasyl, indem unter den Kindern nur eine kleine Minderzahl von Cretinen sich befänden, ferner daß keine Heilung wirklicher Cretinen constatirt würde, endlich daß während der häufigen und langen Abwesenheit H.'s auf Reisen in England u. s. w. die Anstalt im höchsten Grade vernachlässigt werde, und daß insbesondere im Winter nicht für genügende Verpflegung, namentlich nicht für Heizung gesorgt sei. Hätte man sich von Anfang über die Heilbarkeit des Cretinismus geringeren Täuschungen hingegeben, so wäre der Betrug Guggenbühls jedenfalls nur kürzere Zeit auszuführen gewesen. Literatur von und über Guggenbühl können wir füglich ausfallen lassen, da an Guggenbühls großartiger Heuchelei und Lügenhaftigkeit jetzt nicht mehr zu zweifeln ist.

Heilmethode und leitet die Erziehung nach den strengsten religiösen Grundsätzen *). Das Institut steht gleichfalls unter Staatsaufsicht, namentlich in pädagogischer und finanzieller Beziehung und veröffentlicht kurze Jahresberichte; gegenwärtig ist dasselbe stark besucht und scheint die Unterrichtsmethode des pädagogischen Vorstandes, Landenberger, namentlich auch durch eine glückliche Benützung der Geometrie für die Entwicklung der Intelligenz vieles zu leisten. In Bayern wurde 1852 vom Priester Probst und dem Dr. Medicus im Beneficiatenhause zu Eksberg bei Mühldorf eine Erziehungsanstalt für katholische Kinder eröffnet; im Jahre 1857 folgte endlich auch ein Privatunternehmen in Oesterreich, indem ein Georgens zu Baden bei Wien eine Heil-, Pflege- und Erziehanstalt für geistesschwache Kinder eröffnete; für Bayern steht eine Provincialanstalt in Verbindung mit dem Irrenhause Werneck in Aussicht.

Eine Uebersicht über die wichtigsten Arbeiten der medicinischen Literatur des Cretinismus s. bei Wunderlich, Handbuch der Pathologie und Therapie; 2. Aufl. 1854. III. 1. S. 293; spätere Schriften sind: Köstl, Der endemische Cretinismus als Gegenstand der öff. Fürsorge; Prag 1855. Das meiste Interesse für den Pädagogen dürfte die oben erwähnte Abhandlung von Dr. Kern gewähren. Dr. R. Köhler.

Cursus, s. Cötus.

D.

Dänemark, s. das Ende des Buchstabens D.

Dankbarkeit. Dank nennen wir die im Gefühl wurzelnde, in den Willen übergehende, unmittelbare sittliche Wirkung, die ein von einem Andern empfangenes Gut — sei es eine Gabe von materiellem Werth, eine Befreiung von irgend einem Uebel, oder sei es bloß die Bezeugung seines Wohlwollens durch Wort und Miene — in uns hervorbringt; Dankbarkeit also die Stimmung und Bereitwilligkeit dazu, jeder solchen Ursache jene Wirkung folgen zu lassen; in der Dankbarkeit wird jenes Momentane und vom zufälligen Anlaß Abhängige zu einem innern Habitus, zu einer Tugend. (Ein schwächerer Ausdruck dafür ist Erkenntlichkeit, welches Wort zunächst nur die Anerkennung bezeichnet, daß man Gutes empfangen, im Sprachgebrauch jedoch auch häufig die thatsächliche Bezeugung derselben durch einen Gegendienst, übrigens nur in kleineren Dimensionen, ausdrückt.) Genauer nun besteht jene Wirkung darin, daß ich mich nicht begnügen kann mit der Befriedigung, mit der egoistischen Freude über den Empfang des fraglichen Gutes, sondern daß diese Freude gleichsam rückwärts strömt in der Richtung auf den Geber desselben; hiedurch erst beweist sich die Dankbarkeit als wesentlich eins mit der Liebe, daß sie sich der Gabe nur freut, indem sie den Geber hinzudenkt, und nicht bloß ihn hinzudenkt, sondern sich durch das empfangene und angenommene Gute ihm für immer verpflichtet weiß. So weiß sich der dankbare Empfänger in der Schuld des Gebers; aber diese Schuld hat für den, der selbst Liebe in sich trägt, nichts drückendes (vgl. Röm. 13, 8. Die Liebesschuld allein soll eine bleibende sein), außer wenn die Persönlichkeit des Gebers, seine Zudringlichkeit oder egoistische Absicht die Dankbarkeit gegen ihn zu etwas lästigem, die Gabe selbst zu etwas unerwünschtem macht; in diesem Fall sucht man sich baldmöglichst durch einen Gegendienst quitt zu machen. — Die Dankbarkeit ist wesentlich die empfangende Liebe, wie sie der gebenden die Hand reicht. Gegen diese Definition könnte nur erinnert werden, daß wir auch für anderes, als

*) Eine anerkennende Beurtheilung von Dr. Koster s. in der Allg. Ztsch. f. Psychiatrie 1855. XII. S. 285; eine strenge Kritik der Einrichtungen dieser und anderer Anstalten und der Einseitigkeiten des Unterrichtes von pädagogischer Seite s. in dem Artikel Dr. Kern's, Gegenwart und Zukunft der Blödsinnigenbildung; ebendas. S. 521.

was die Liebe giebt, Dank fühlen können. So z. B. für einen Act der bloßen Gerechtigkeit, etwa für eine Freisprechung, die wir verdient haben. Allein wer darin blos das abstracte Recht sieht, wird schwerlich danken, er wird die Gerechtigkeit des Richters bloß anerkennen. Danken wird in diesem Falle nur, wer nicht allein die Möglichkeit eines entgegengesetzten Spruches mit in Rechnung nahm, sondern des Glaubens lebt, daß auch eines Richters gerechter Spruch für ihn eine gnädige Fügung Gottes ist; dem also dankt er eigentlich allein, auch wenn sich sein dankbares Gefühl unmittelbar auf die irdischen Stellvertreter Gottes richtet. Wenn aber etwa gesagt würde: wir fühlen auch Dank gegen die Natur, die doch von Liebe zu uns nichts wisse, sondern uns Brod gebe, einfach weil sie ihren Gesetzen nach Korn hervorbringen müsse; so leitet dies uns auf den Punct, an welchem uns die Dankbarkeit nicht bloß als eine Tugend unter vielen, sondern als eine der tiefsten Wurzeln des Höchsten erscheint, was der Mensch hat, seiner Religion. Das Bedürfnis, einen Gott zu haben, liegt mit seiner größten Macht keineswegs in dem Bewußtsein unserer Schwäche, so daß wir einen Gott nur brauchten, um von ihm zu verlangen, was wir nicht selber erobern —, um durch ihn auch vor dem geschützt zu werden, was wir nicht selber fern halten können; es liegt vielmehr darin, daß das Menschenherz ein Wesen sucht, dem es seine Existenz, sein Glück, sein Haben und Hoffen danken darf; daher auch nur, wo es an diesem Drange fehlt, d. h. wo keine empfangende Liebe ist, die die gebende Liebe sucht, ein wirklicher Atheismus möglich ist. Und wie hiernach die Dankbarkeit der Führer des Menschen zu Gott ist (vgl. A.-Gesch. 17, 25—27), so ist sie auch ein starkes Band, das den Menschen an den Menschen knüpft und hiedurch ihn vor dem Ueberwuchern des Egoismus, ebendamit vor viel Sünde bewahrt. Ich kann mich durch Bande der Natur, oder durch einen unerklärlichen Zug, eine Art Wahlverwandschaft, oder durch geschlechtliche Zuneigung an Jemand gefesselt fühlen; aber auch diesem allem gegenüber liegt eine besondere Macht im Dankgefühl; viel eher läßt sich das Gewissen von andern Seiten her allmählich zum Schweigen bringen, aber undankbar zu sein, undankbar zu erscheinen ist unerträglich; wer auch dies über sich gewinnen kann, der ist sittlich todt. Aber auch die Rückwirkung der Dankbarkeit auf das eigene Gemüth ist eine höchst wohlthätige; wer für alles, auch für das Kleine und Geringe, danken gelernt hat, der findet, daß er immer noch glücklich daran ist, er ist zufrieden und vergnügt, wo der Undankbare selbst mit großem Gut niemals sich glücklich weiß. Ist so die Dankbarkeit eine der Hauptwurzeln und Hauptstützen der Religion und der Nächstenliebe, so ist es umgekehrt auch wieder die Religion, die erst der Dankbarkeit den rechten Impuls giebt, weil sie ihr den absoluten Gegenstand darbietet, den persönlichen Gott. Der Materialismus, wie er jedes edlere Gefühl durch seine Rohheit zerstört, so macht er auch die Dankbarkeit unmöglich; gegen „Sanct Stoff" giebt es keinen Dank; diesem Gott sagen seine eignen Anbeter nach, er mache die dummsten Streiche. Der Polytheismus läßt der Dankbarkeit zwar Raum, die antike Welt legt bekanntlich großes Gewicht auf diese Tugend, aber durch die Zerschlagung ihres Objectes in eine Mehrheit von Göttern schwächt er ihre Intensität; der Monotheismus der Israeliten hat in den Psalmen gezeigt, wie mächtig er die Dankbarkeit erregt, aber nur dadurch, daß der Eine, unsichtbare Gott aus seiner Ferne und Erhabenheit herausgetreten ist und sich geschichtlich offenbart; ein höchstes Wesen nach Art des Deismus gedacht ist viel zu kalt, um ein Menschenherz zum Danke zu erwärmen. Die vollsten Motive giebt erst das Christenthum her, weil in der Erlösung das Größte und Aeußerste geschehen ist, was Gott für die Menschen thun konnte, und weil in Christus uns alles geschenkt ist Röm. 8, 32.

Ist hiernach außer Zweifel, daß ein Erzieher, der da vergäße, Dankbarkeit in seines Zöglings Seele zu pflanzen, einen der Eckſteine am Gebäude der Sittlichkeit zu setzen vergessen und somit das Ganze schon von Anfang baufällig machen würde: so fragt es sich, welche Mittel ihm hiezu zur Verfügung stehen? Niemeyer hat im Gegensatze gegen pestalozzische Darstellungen von der Anlage des Kindes zu verschiedenen Tugenden, so

namentlich auch zur Dankbarkeit, in einer Beilage zu seinen Grundsätzen der Erz. ꝛc. (6. Aufl. I. S. 547) sehr richtig gesagt: „Die Kinder sind ohne Ausnahme die größten Egoisten“ (nur kommt der Pelagianismus auch bei Niemeyer darin gleich wieder zum Vorschein, daß er diesen Egoismus als etwas naturnothwendiges ansieht, um den Trieb der Selbsterhaltung, der zur Selbstthätigkeit führe, recht tief zu begründen). In Folge jenes Egoismus nehmen die Kinder alles an, haben wohl eine freundliche Miene für den Geber, auch eine Art von Liebe, weil sie seiner Gewogenheit sich versichert halten; aber daß darin für sie selber eine Verpflichtung liege, gegen ihn auch nur gewisse Rücksichten zu beobachten, daran denken sie nicht; kommt ein anderer ihnen in den Weg, der ihnen dieselben Dienste leistet, so ist der erste gänzlich vergessen, man bedarf seiner nicht mehr. So hat das Kind wohl auch gegen einen Lehrer eine Zuneigung, aber weit seltener wegen dessen, was es an Lehren von ihm empfängt, als weil er seine Macht nicht in der Ausdehnung gegen das Kind braucht, in welcher ihm das möglich wäre; die wirkliche Dankbarkeit stellt sich im günstigen Falle erst mit den reiferen Jahren ein. Daß es den Eltern etwas zu danken habe, kommt dem Kinde um so weniger in den Sinn, je ununterbrochener ihm die Wohlthaten derselben zufließen; es wähnt, das könne gar nicht anders sein. Wie stimmt aber diese Thatsache zu der obigen Behauptung, daß Dankbarkeit ein tiefes Bedürfnis des Menschenherzens sei? Ganz so, wie immer die edelsten und tiefsten Bedürfnisse, die die Sünde eingeschläfert und abgestumpft hat, erst geweckt werden müßen. Das geschieht nun freilich nicht, wie uns Xenophon (Cyrop. I, 2.) von den Persern berichtet, durch schwere Strafe, die auf den Undank gesetzt wird; schon deswegen nicht, weil großer Undank vorhanden sein kann, ohne daß er zur beweisbaren Thatsache wird, und dann, weil eine Dankesbezeugung aus Furcht vor Strafe selbst wieder nichts als ein Product des Egoismus ist. Aber das ist um so gewißer, daß im Kinde die Dankbarkeit nur dadurch zu wecken und zu pflegen ist, wenn man es danken lehrt, es zum Danken anhält. Das Leben selbst bietet, namentlich beim Anblick fremden Unglücks, Anlaß hiezu genug dar; das Morgen- und Abendgebet hat seinen pädagogischen Werth namentlich auch darin, daß es die flüchtigen Eindrücke des empfangenen Guten fixirt und so dem kurzen Gedächtnis, das den Undankbaren charakterisirt, entgegenarbeitet. Ebenso ist das Tischgebet schon aus diesem Grunde für christliche Erziehung unentbehrlich. Wo sich bei einem Kind Unzufriedenheit kund giebt, z. B. mit der ihm verabreichten Speise, mit seiner Kleidung u. s. w., da muß ihm gesagt werden: „danke Gott, daß du das hast“; Beispiele, wie das des verlorenen Sohnes im Evangelium, der zufrieden gewesen wäre, da ein Taglöhner zu sein, wo es ihm zu enge gewesen war als Sohn des Hauses, Hinweisungen auf die in jeder Lage möglichen Glückswechsel sind hier ganz am Orte. — Aber auch menschlicher Wohlthat gegenüber ist hier die Angewöhnung der Dankesbezeugung von größter Wichtigkeit. Es giebt auch bei gut gearteten Kindern, namentlich bei Knaben, eine gewisse Blödigkeit, eine dumme Scham, die sich vor allen Bezeugungen von Dank und Aehnlichem fürchtet, weil man sich selber linkisch vorkommt; das kann so weit gehen, daß sich ein Kind lieber einer Wohlthat entzieht, nur um nicht danken zu müßen. Vollends eine Danksagungsvisite zu machen, ist den meisten Knaben ein bitterer Kelch, während die Mädchen im Bewußtsein, sich gefällig benehmen zu können, das weniger scheuen. Hier muß nun einfach durchgegriffen werden mit unnachsichtlichem Gebot; ist einmal jene Scheu überwunden, so bekommt jenes ediere, ursprünglich-natürliche Gefühl und Bedürfnis Luft. Auch unter den Kindern selber muß darauf gehalten werden, daß eine empfangene Liebeserweisung im Gedächtnis behalten wird; tritt ein Vergessen, eine Misstimmung ein, so ist es Sache des Erziehers, an die Dankesschuld zu mahnen; sowohl bei solchem unmittelbaren Anlaß, als wo sonst das Leben und die Geschichte dazu die Hand bietet, muß insbesondere mit Nachdruck das Häßliche des Undanks, das Malhonette, Niederträchtige desselben dem Kinde vor Augen gehalten werden. Schwieriger ist es, die Dankbarkeit, die wir als Eltern, als Lehrer gegen unsre Person anzusprechen das Recht

haben, die wir pflanzen müßen, wenn jene Tugend überhaupt im Kinde zu Stande kommen soll, selber hervorzurufen. Die bloße Pflichterfüllung, ohne daß das Kind unsre Liebe darin empfindet, thut's noch nicht, wiewohl ohne sie natürlich von Dankbarkeit nichts zu hoffen, auch nichts zu verlangen ist; die bloße Erzeugung begründet kein Dankgefühl, und davon, wie sauer das Kind seiner Mutter geworden ist (Sir. 7, 29), hat es keine Erinnerung (in der Regel wird man das erst im eigenen Ehestand inne). Die Ueberhäufung des Kindes mit Wohlthaten, z. B. das Uebermaß in Weihnachts- und Geburtstagsgeschenken, hat eine gewisse Gleichgültigkeit neben der Unersättlichkeit des Begehrens, also das gerade Gegentheil der Dankbarkeit zur Folge; schwache Mütter, die dem Kinde nichts abzuschlagen vermögen, erndten in der Regel den wenigsten Dank. Thöricht ist es ferner, dem Kinde das unaufhörlich vorzurechnen, was es uns persönlich zu danken habe; sein Gefühl, je gesunder, je mehr zu wirklicher Dankbarkeit qualificirt es ist, sagt ihm um so mehr, daß selbst wirkliche Wohlthaten, wenn man sie uns aufrückt, dadurch viel von ihrem Werthe verlieren; dessen zu geschweigen, daß Menschen, die von ihren Gutthaten viel reden, dieselben höher anschlagen, als sie werth sind. Der richtige Weg zur Erzielung der Dankbarkeit gegen unsre Person und eben damit zugleich zur Befähigung des jungen Herzens für dieselbe im allgemeinen wird außer dem oben Bemerkten noch speciell durch folgende Puncte sich bestimmen lassen. 1) Je mehr der Erzieher, nicht um Dank für seine Person zu erndten, sondern um seiner Pflicht zu genügen, aber auch dies nicht im Sinne einer kalten Gesetzlichkeit, sondern in dem Sinne, wie die sich selbst nie genügende Liebe die Pflicht auffaßt, alles thut, was zu des Kindes Bestem gereicht, um so mehr wird — wenn auch erst in den reiferen Jahren — der Dank ihm gesichert und ebendamit die Dankbarkeit als allgemeine Tugend gewurzelt sein. Namentlich der Lehrer braucht gar keine besonderen Mittel anzuwenden, als die in seiner Pflicht an sich schon liegen; giebt er das Beste, was er geben kann, widmet er Zeit und Kraft seinen Zöglingen, so daß sie sehen, mit demselben Ernste, den er vielleicht streng von ihnen fordert, opfert er sich selbst ihnen auf, weil ihm alles an ihrem Wohl gelegen ist: dann ist er auch des Dankes aller derer gewiß, aus denen etwas wird; während die schönsten Worte und der gleißendste Schein auch vor der Jugend Augen den Miethlingssinn nicht zudecken, der selbst dem, was man wirklich leistet, alle Dankeswürdigkeit nimmt. — 2) Während aber ich selbst nie positiv den Dank meines Kindes, meines Schülers fordern werde (nur bei ganz eclatanten Fällen kann ich sagen ist das der Dank, den ich von dir hoffte?), so ist es desto angemessener, wenn der Vater die Kinder gelegentlich an das mahnt, was sie der Mutter schulden, und umgekehrt, ebenso die Eltern dem Lehrer gegenüber und umgekehrt; Geschwister heiße man einander danken für jeden Liebesdienst. — 3) Die Gewöhnung an Dankesbezeugungen, wie sie schon der Anstand fordert, ist ganz gut, wie oben bemerkt; aber sie dürfen dem Kinde nicht in einer lästigen, umständlichen, der Einfalt und Geradheit der Kinder widerstrebenden Weise auferlegt werden, so daß es für jede Bagatelle tiefe Bücklinge machen muß. Jede heuchlerische Bezeugung der Dankbarkeit, zu der man zwingt, muß das Dankgefühl, das wirklich vorhanden ist, tödten. — 4) Wichtig aber ist — worauf mit Recht Niemeyer aufmerksam macht, a. a. O. S. 303 — daß man dem Kinde selber für jede Dienstleistung, die nicht von demselben als bloßes Müßen angesehen und ausgeführt worden, also zumeist für Aufmerksamkeiten, die es von freien Stücken uns erzeigt, freundlich dankt. Gerade dies Gefühl, andern etwas sein zu können, das sie uns danken, macht zur Dankbarkeit selbst geneigt. Endlich 5) wird es sehr viel ausmachen, ob der ganze Ton im Elternhause darauf gestimmt ist, daß gern und warm der Dank, den man nach irgend einer Seite hin im Herzen trägt, ausgesprochen wird Wenn der Vater von seinen Eltern, von den Lehrern seiner Jugend ꝛc. in solchem Tone spricht, das klingt anders nach in den jungen Herzen, als wenn die, denen man unter die Augen tiefe Reverenzen macht, zu Hause durchgehechelt werden oder der Vater mit Behagen erzählt, welche Streiche er einst seinem Schulmeister gespielt. Selbst den

Dienſtboten gegenüber fordert der feinere Sinn, daß man ſie nicht immer fühlen läßt: was du thuſt, dafür biſt du bezahlt; weiß man, daß gerade das Beſte ſich nicht bezahlen läßt, und ſcheut ſich daher auch nicht, wenn ein Dienſtbote uns etwas beſonders zu Danke gemacht, z. B. vorgeſorgt hat, wo wir nicht voraus dachten, oder an einem Krankenbette treue Dienſte geleiſtet, ihm zu zeigen, daß man ihm auch Dank dafür weiß, ſo wird auch dies dazu dienen, das Kind durch die That zu belehren, daß zum Danken Niemand zu vornehm iſt. — Vergl. auch Beneke Erz. C. I. S. 420. 444. **Palmer.**

Darſtellungstrieb, ſ. Phantaſie.

Decan, ſ. Schulregiment.

Declamation. Unter Declamiren hat man ein dem Sinn und Verſtändnis entſprechendes Vortragen von auswendig gelernten poetiſchen oder proſaiſchen Muſterſtücken ſich zu denken. Es bilden die Declamationen in unſern Volks- und Gelehrtenſchulen einen Theil des deutſchen Unterrichts, der in ſo fern, als darauf geſehen wird, daß der Stoff ſelbſt, der zum Behufe der Declamation gelernt wird, einmal Gedanken enthält, deren Aneignung auch für das künftige Leben von Gewinn iſt, und dann das Faſſungsvermögen des Lernenden nicht überſteigt, ſo daß auch die Möglichkeit gegeben iſt, daß der Vortrag dem darzuſtellenden innern Gedankengehalt ganz congruent ſei, alle Beachtung verdient. Natürlich kann bloß dann von einer Declamation die Rede ſein, wenn nach vorausgegangenem Verſtändnis „Hebung und Senkung der Stimme, Schärfe oder Stumpfheit, Stärke oder Schwäche der Laute, die Betonung einzelner Wörter und kleinerer oder größerer Sätze nnd ihrer Theile, die ſteigende oder fallende Lebendigkeit der Rede, die Raſchheit oder Langſamkeit ihrer Ab- und Anſätze, die Größe der Pauſen" wirklich beobachtet werden kann. Eine andere Frage iſt die, in wie weit zur Declamation das dramatiſche Element, das eine möglichſt vollſtändige Angemeſſenheit des Geſichtsausdrucks und der Geberde zum dargeſtellten Inhalte verlangt, hinzutreten kann. Waitz (Päd. S. 272) meint, dies dürfe nur von höherem Unterrichte verſucht werden, doch dürfe auch ſchon die niedere Stufe nicht beim Leſevortrage allein ſtehen bleiben, denn durchgängig könne auf den niedern wie auf den höhern Stufen die Aufmerkſamkeit für die ſprachliche Darſtellung nur in dem Maße frei werden, in welchem die Herrſchaft über den Stoff geſichert iſt, und nur erſt die länger fortgeſetzte vielfache Uebung der Aufmerkſamkeit geſtatte allmählich eine noch größere Erweiterung derſelben auf den geſammten mimiſchen Ausdruck. Ob die Schule die Kunſt des Vortrags ſo weit d. h. bis zum Declamiren im engern Sinne ſteigern könne, ſcheint vor Allem von der Individualität des betreffenden Lehrers abzuhängen, ob dieſer nämlich durch ſein eigenes Beiſpiel ſeine Schüler zu der Fähigkeit eines ſolchen Ausdrucks des Gelernten zu bringen im Stand iſt. Iſt der Lehrer ſelbſt hierzu nicht geeignet, ſo muß auf eine derartige Declamation um ſo mehr verzichtet werden, als falſches Pathos, übertriebener Ausdruck in den Geberden, verkehrte Anwendung der Geſten überall das Gegentheil von dem hervorbringen würde, worauf eine chriſtliche Erziehung es abzuſehen hätte, und die Uebung im Declamiren nichts als eine praktiſche Anleitung zur Heuchelei wäre. Ueberdem wird ja auch nicht immer die Art des Vortrags den Maßſtab für das Verſtändnis abgeben können. Oft ſind gerade ſtille Naturen von der tiefſten Empfindung doch nicht im Stande, etwas ganz richtig empfundenes auch gut vorzutragen, und im andern Fall giebt es Individuen, die bei einer großen Oberflächlichkeit ihres Weſens von einem ſichern Takte geführt den Anforderungen, die man an die Declamation ſtellt, ziemlich entſprechen. Es iſt vollkommen zuzugeben, daß eine gut geleitete Declamation für die Bildung des Geſchmackes von Wichtigkeit iſt, denn „erſt durch den Vortrag kann fühlbar gemacht werden, wie innig der äußere Ausdruck ſich an den Gedanken und die ganze Gemüthslage anzuſchließen vermag, die er darſtellen ſoll, und wie wichtig die vollkommene Angemeſſenheit beider zu einander, ſowohl für die vollſtändige Auffaſſung des Mitzutheilenden und für die Bewegung des fremden Gemüthslebens durch daſſelbe als für das Verſtändnis und die feinere Ausarbeitung der eigenen Gefühlsweit iſt. Mit der Bildung des Vortrags und durch ſie erhalten

die begleitenden Gemüthszustände eine Lebendigkeit und Innigkeit, die ihnen vorher fehlte, und die bisher dunkel gebliebenen Unterschiede unter ihnen treten in bestimmter Färbung und fester Gestalt auseinander; die Wellenlinie der Gefühle und ihre Abstufungen, ihre Hebungen und Senkungen lassen sich bei der großen Biegsamkeit der menschlichen Stimme selbst bis in ihre zartesten Schattirungen sichtbar machen; das herangewachsene Kind wird dadurch aus der Bewußtlosigkeit seines eigenen, so oft überwältigenden Gefühlslebens allmählich herausgezogen und mit dem Interesse für die vollkommene Darstellung desselben wird zugleich auch seine Fähigkeit erhöht. Zwar läßt sich nicht behaupten, daß die Tiefe und Zartheit des Gefühls an der ästhetischen Vollendung des Vortrags direct gemessen werden könne, aber die natürliche Wechselwirkung zwischen beiden, die zu sorgfältiger pädagogischer Benutzung dieses Bildungsmittels auffordert, kann gleichwohl nicht bezweifelt werden, denn es wird sich eine solche überall von selbst herstellen und zur Geltung bringen, wo zwischen dem innern Gehalt des Lebens und den äußern Formen seiner Darstellung ein bis ins Einzelne durchgeführter Parallelismus stattfindet. Hat man mit Recht dagegen gewarnt, daß man ästhetisch gefühlvolles Lesen herbeiführen wolle, wo die entsprechenden Gefühle sich noch nicht finden, hat man mit Recht sich gegen die marionettenähnlichen Bewegungen beim Declamiren ausgesprochen, so darf auf der andern Seite auch nicht übersehen werden, daß erst die Gewinnung der rechten äußern Darstellungsweise dem Schüler die Gemüthslage vollständig und bis ins Einzelne aufzuschließen vermag, die der Inhalt fordert" (Waitz S. 271). Darüber daß mit Verständnis gelesen und so allmählich darauf hingearbeitet werden soll, daß in den obern Classen bei dem Vortrag eines auswendig gelernten Musterstückes die Nüancen des Gedankens wenigstens annäherungsweise durch Hebung und Senkung der Stimme ꝛc. wiedergegeben werden, dürfte wohl kein Zweifel sein. Es ist aber nicht zu leugnen, daß besonders in den griechischen und lateinischen Stunden gerade auf ein ausdrucksvolles von Verständnis zeugendes Lesen in den meisten Schulen zu wenig gesehen wird. Daher ist es empfehlenswerth, wenn man, wie Dr. Heiland (Mützell, Zeitschr. 1856. S. 77) in einer Abhandlung zur Gymnasialfrage befürwortet, wie ehedem, Capitel aus Nepos, Cäsar, Cicero lernen läßt. Damit aber das Memoriren zu einer wirklichen Aneignung führe, sei es hinfüro nicht ohne das Declamiren. Die Programme der Fürstenschule zu Grimma weisen es aus, daß dort noch heute die Schüler aller Classen auch in lateinischer Declamation geübt werden. Und welche loci memoriales, werth „mit vollem Klange und mit aller Feierlichkeit der Recitation" vorgetragen zu werden, enthalten nicht die Dichter! Man sollte schon deshalb dazu greifen, um ein Correctiv zu gewinnen gegen die grenzenlose Verwahrlosung in Prosodie, Metrik und Rhythmus, wodurch unsere Schüler so barbarophonisch geworden sind. In der That sind dem Gymnasium auch in den alten Sprachen so viele Mittel gegeben, auf ein mit Verständnis der Sache in Einklang stehendes Vortragen hinzuarbeiten, daß es nicht nöthig ist, bestimmte Declamirstunden einzurichten. In den meisten Schulen bilden, wie man aus den Programmen ersieht, die Declamationen einen Theil des deutschen Unterrichtes und zwar in der Weise, daß in jeder deutschen Unterrichtsstunde einzelne Schüler zumeist Gedichte vortragen; die Prosa wird dabei wohl mit Unrecht vernachläßigt, da der metrische Rhythmus leicht zu taktmäßigem, gedankenlosem Vortrag verleitet. Derjenigen Einrichtung hingegen, die an verschiedenen Gymnasien durch das Jahr 1848 eingeführt wurde, in welchem man unter andern auch das Bedürfnis an Volksrednern lebhaft fühlte, daß in einer gewissen Stunde in der Woche Schüler ihre eigenen Producte in gebundener oder ungebundener Redeweise zum Vortrag brachten, vermögen wir nicht unsern Beifall zu spenden und wir stimmen in dieser Beziehung dem Dr. Jordan (Mützell Zeitschr. 1857. S. 842) vollkommen bei, wenn er sagt: „man hat gewiß Unrecht daran gethan, wenn man im letzten Decennium, namentlich auch in Folge der politischen Redseligkeit des Jahres 1848 den freien Vorträgen und Redeübungen hie und da einen so hohen Werth beigelegt und ihnen in der Schule ein weites Feld eingeräumt hat, dagegen die declamatorischen Uebungen als unter dem Niveau eines Gym-

naſiaſten der obern Claſſen ſtehend beſeitigt. Recht geleitet ſind ſie bis Prima von hoher Bedeutung. Mit Recht finden wir ſie daher auch in den Lehrplänen der Provinz (Sachſen) noch in Prima vor." Man hat wohl gemeint, daß ausdrucksvolles Leſen die Declamationsübungen erſetze; bringt man jedoch in Rechnung, daß es doch noch etwas anderes iſt vor dem Lehrer und den Mitſchülern etwas frei vorzutragen und daß ſchon ein hoher Grad von Unbefangenheit erfordert wird, um dies zu können, ſo empfiehlt ſich die Declamation ſchon aus dieſem Geſichtspuncte; die rechte Einſicht des Lehrers wird der vielleicht hie und da bei dieſer Gelegenheit hervortretenden Keckheit der Jugend zweckmäßig entgegenzutreten wiſſen. (Wie ſehr man die jugendliche Schüchternheit, die ſo wohl anſteht und die in den meiſten Fällen das Merkmal einer feinorganiſirten Natur iſt, zu ſchonen habe, darüber vergl. d. Art. dramatiſche Aufführungen). Auch Curtman (Lehrb. III. Thl. S. 116) betrachtet in dieſer Beziehung die in Frage ſtehenden Uebungen: „Die Unbefangenheit beim öffentlichen Auftreten kann durch Declamationen bei Schulfeierlichkeiten gewahrt werden." Betrachten wir demnach die Declamationsübungen von dieſer Seite, ſo werden ſie richtig geleitet allerdings einen nicht ganz unwichtigen Theil des Unterrichts bilden. Wie aber auch ausdrucksvolles Leſen zur Verkehrtheit werden kann, davon führt R. v. Raumer über Mädchenerziehung (Geſch. d. Päd. III. S. 458) ein ſchlagendes Beiſpiel an: „Hölzerne Lehrer meinen: mit Druckern leſen, das ſei mit Ausdruck leſen. Einen ſchlichten natürlichen Menſchen widert es an, wenn er ein Mädchen mit ſolchem Scheinaffect declamiren hört, beſonders wenn ſie es wie oft! verſteht und den Accent am falſchen Orte anbringt, wodurch ſie das ganze Gedankenloſe ihrer Kunſt verräth." Vor Allem hat der Lehrer, der dieſe Uebungen zu leiten hat, dafür zu ſorgen, daß nur Stoffe zum Declamiren ausgeſucht werden, die für den Lernenden einen bildenden und bleibenden Werth haben. Curtman (Lehrb. II. S. 135) empfiehlt ganz richtig beſonders die volksthümliche Poeſie: „Eine bloß paſſive Kenntnis der Poeſie verweichlicht, überſpannt die Einbildungskraft, eine möglichſt active kräftigt dieſelbe. Dieſe beſteht ſchon in dem Memoriren, ferner im Recitiren, jedoch nicht im theatraliſchen Declamiren, weil dies eine dem Kinde ganz fremde Verſetzung aus ſich heraus iſt. Kleinere, leicht behaltbare, ins Ohr fallende Stücke ſind vorzüglicher als längere, welche von den Kindern nicht überſchaut werden, doch taugen auch größere Dichtungen, wenn ſie unter den Augen des Lehrers in paſſenden Abſchnitten und mit Erklärung geleſen werden können." Gute Leſebücher enthalten in der Regel genug Stoffe, die den Schülern zu freier Auswahl überlaſſen werden können. Wir ſind eben auch der Anſicht, daß die Schule auch nach dieſer Richtung hin ihren Schülern das Beſte als Mitgift auf den Lebensweg zu geben habe, damit ſich auch an herrlicher Dichtung der Sinn für Hohes und Ideales erhalte und ſtimmen aus voller Seele dem bei, was hierüber in dem Artikel über deutſchen Unterricht ausgeführt worden iſt. Was aber die Form betrifft, ſo iſt auf Wahrheit, Einfachheit und Natürlichkeit vor Allem zu halten. Gegen alles theatraliſche Weſen in der Declamation muß Einſpruch erhoben werden. Schauſpieler zu bilden liegt nicht in der Abſicht einer chriſtlichen Schule. Daher müſſen wir uns auch gegen die von achtbarer Seite her ausgeſprochene Anſicht erklären, daß da, wo es erreichbar ſei, ein guter Schauſpieler dieſe Uebungen leite. Schon in dem Reformationszeitalter fanden neben der Aufführung der Schuldramen (vgl. d. Art. dram. Auff) auch beſondere Declamationen ſtatt (vgl. Calvin S. 758). *) **G. Lothholz.**

*) In die Volksſchulen paſſen Declamationsübungen im engeren Sinne jedenfalls nicht; aber was durch ſie bezweckt wird, kann einigermaßen dadurch erreicht werden, daß man mehrere Kinder eine angemeſſene Geſchichte in der Weiſe gemeinſam leſen läßt, daß jedes eine beſtimmte Perſon darin vorſtellt, wodurch Rede und Gegenrede ſich auf ganz natürlichem Wege von ſelber hebt und markirter wird. Das Wichtigſte bleibt immer genaue, reinliche und geläufige Ausſprache und dem Sinn der Worte im Satze, wie der Sätze im Zuſammenhang angemeſſene Betonung und damit hat der Lehrer gemeiniglich Arbeit genug. Gute Bemerkungen über den Gegenſtand im allgemeinen und beſonders über das Techniſche finden ſich in Curtmans Abhandlungen in der

Degradiren, ſ. Schulſtrafen.

Denken, ſ. Erkenntnisvermögen.

Denkübungen. Wenn, nachdem in dieſem Werke der Anſchauungsunterricht an ſeinem Orte eine doppelte Berückſichtigung erfahren, im gegenwärtigen Artikel den Denkübungen noch ein Platz gewidmet wird, ſo hat dabei offenbar die Erwägung obgeſiegt, daß die Denkübungen wohl unterſcheidbar ſeien von demjenigen, was auf dem Erziehungsgebiete zu dem Namen Anſchauungsunterricht gelangt iſt, wie oft ſie beide auch in einem Athem oder Federzuge von den Berufenen und Unberufenen ihrer Pfleger oder Gegner neben einander bei kaum geahnetem Unterſchiede genannt worden ſind.

Hienach wird es die erſte Aufgabe in unſerem Artikel ſein müßen, zur Anerkennung zu bringen, was im Unterſchiede vom Anſchauungsunterricht unter den Denkübungen zu verſtehen ſei. — Die Seele des Lernenden macht erfahrungsmäßig im Vollbringen ſchauender Thätigkeit Halt vor ihrem Objecte, indem ſie an Raumeserſcheinungen oder an Zeitvorgänge ſich hingiebt, und läßt unter begleitender Empfindung das Wahrgenommene in Geſtalt von unterſcheidbarem Eindrucke oder Bilde ihr Eigenthum werden. Iſt der Anſchauungsunterricht nun ein ſeinem Namen entſprechender, ſo hat er mit der Hülfe, die er unterrichtlich leiſten will, Anſchauungen der geeigneten Art auf jeder Stufe der fortſchreitenden Geiſtesentwickelung zuzuführen, um ſein Werk zu thun. Er iſt deshalb in der ganzen Unterrichtsthätigkeit nicht zu denken als eine bloße Propädeuſis für die Anfänger in Denkübungen, welche aufzuhören oder zurückzutreten habe, ſobald die Kraft des eigentlichen Denkens zu entſchiedenerer und freierer Thätigkeit gelangt erſcheint; er kann und ſoll als Ergänzung und Vollendung treten auch zur geübteſten Denkthätigkeit. Es mag nun an ſeinem Orte der Anſchauungsunterricht zuſehen, wie er dies ſein eigenthümliches Werk ausrichte; nur möchte noch in Erinnerung zu bringen ſein, wie an ihm annoch ſtreitig erſcheint, ob er berechtigt ſei, den in der Stille der Seele ſtattfindenden Conceptionsproceß des Bildergewinnens auf den Sectionstiſch der Betrachtung zu bringen und ins Wort zu faſſen. Ich erinnere mich die nicht unerhebliche Bemerkung geleſen zu haben, man möge die gewonnene Anſchauung nicht gleich den Schüler verlautbaren laſſen, und laſſe ich die bibliſche Geſchichtserzählung an den Schülern, ohne daß ich ſie anfangs weiter davon und darüber reden mache, am liebſten vor ihrer Seelen Grunde ſtill vorüberführen, um den Eindruck durch Zwiſchenfahren nicht zu ſtören, welchen die Geſchichte hatte hervorbringen können und ſollen.

Der menſchliche Geiſt kann aber bei dieſer primären, heimlich und am liebſten ſchweigſam aufnehmenden Thätigkeit nicht ſtehen bleiben; er muß weiter. Er muß das pabulum animae, das ihm fortwährend durch Anſchauen von Einzelheiten aus Außen- und Innenwelt zugeſpiegelt wird, durchdringen, entſinnlichen, vergeiſtigen, d. h. in die Geſtalt des Allgemeinen erheben, wie ſie ſeinen weiteren Zwecken gemäß iſt, dadurch daß er vergleichet, ſcheidet oder verbindet unter ſeinen Erwerbungen, er muß an und in Begriffen ſich zu ſchaffen machen — er muß in denkende Thätigkeit übergehen. — Dieſe Thätigkeit iſt fähig, durch Uebung zu den mannigfaltigſten Graden der Entwickelung zu gelangen.

Wie die Thätigkeit des Anſchauens bei dem heranwachſenden Kinde ſich nun bekanntlich anfangs in Planloſigkeit ohne Zuthun Anderer an den Realitäten Beſchäftigung ſucht, ſo nicht weniger das Denken an den Anſchauungen und Begriffen, die in ihm gedeihen. Wie aber jenes, ſo kann und muß auch dieſes ein beſonderer Gegenſtand für wohlbewußten und erfolgreichen erzieherischen Einfluß werden. Es wäre ſchlimm, wenn eine erziehende Thätigkeit, die auf den Namen einer einſichtsvollen Anſpruch macht, dem Zufallsſpiele, wie es im Geiſtesverkehre der menſchlichen Geſellſchaft ſich bildet,

Pädagog. Vierteljahrsſchrift von Schnitzer 1847, 1. 1848, 1. Am ſchärfſten ſpricht gegen das Declamiren überhaupt Ph. Wackernagel im letzten Abſchnitt ſeines gehaltreichen Büchleins „über den Unterricht in der Mutterſprache." D. Red.

die Anregung der Denkthätigkeit überlassen und nicht in geeigneter Weise auf allen Stufen der Entwickelung des Zöglings passenden Anlaß und Gegenstand anbieten wollten.

Die unterrichtende Seite der Erziehung, ich meine, derjenige Theil von ihr, welchem es darauf ankommt, in geordneter Weise dem Zögling zu Erkenntnissen zu verhelfen, konnte sich zu keiner Zeit und an keinem Orte menschlicher Entwicklung jemals ganz diesen wesentlichen Bestandtheil (nicht bloß Hülfsmittel) des Unterrichts abhanden kommen lassen. Sie hätte sich selbst misverstehen müßen oder ihr Werk auf gut Glück treiben wollen. Wo also mit Verstand, d. h. der Natur der Sache gemäß ist Unterricht ertheilt worden, da ist auch an seinem Orte das Denken in allen seinen Erweisungen ohne Zweifel geübt worden.

Gleichwohl haben in dem Bereiche der Elementarpädagogie und vornehmlich auf dem Gebiete des gemeinsamen, d. h. des Schulunterrichtes ganz besondere unterrichtliche Bemühungen des Lehrers und Schülers unter dem vielgenannten Namen Denkübungen seit nunmehr fast 80 Jahren Eingang und Pflege gefunden, und von diesen muß nach ihrer geschichtlichen Entwickelung, pädagogischen Bedeutung und unterrichtlichen Berechtigung und Ausführung hier weiter die Rede sein.

Die Erforderlichkeit, unmittelbar auf die Geistesthätigkeit des Denkens am Schüler bildend einzuwirken, wurde zweifellos in dem Grade, als man ein Verständnis gewonnen von der Aufgabe der Elementarschule und man darauf ausgieng, sie ihrem vollen Begriffe nach in wirkliche Action treten zu lassen.

Der Elementarschule insonderheit, d. h. nicht der ersten besten Dorfschule, sondern derjenigen Schule, die ebenso gut Geheimeräthe wie Tagelöhner durchgemacht haben müßen, um befähigt zu werden für weiteren Unterricht, sei es durch die höhere Schule oder durch das nachmalige praktische Leben, der Elementarschule, die sich daher nach ihren Aufgaben zu gestalten hat, war nämlich als Pflicht zuerkannt worden, ganz besonders die Grundthätigkeiten des erkennenden Geistes in die Zucht eines geordneten Unterrichtes zu nehmen, und darum hat sie von der Aufgabe, durch geeignete Uebung das Denken zu bilden, nicht mehr abgelassen. Der Verlauf, welchen diese ernstlichen Bemühungen gehabt haben, bildet eine Seite ihrer ganzen Entwickelungsgeschichte, und diese ist um so wichtiger, als aus ihr zu ersehen, wie die Elementarschule ihre Aufgabe zu verstehen und zu lösen gesucht hat. Wir dürfen sie daher nicht übergehen. Dem Domherrn von Rochow(s. d. Art.) gebührt die Ehre, der Stifter eigentlich elementarisirender Landschulen, wenigstens in Preußen, zu heißen. Dieser nicht bloß helldenkende, sondern volksfreundliche Edelmann, der die Zustände und Bedürfnisse seiner Unterthanen aufs beste kannte und ebenso sorgsam auf dem Herzen trug, glaubte, daß man den bis dahin, wie man annahm, weder zu Hause noch in der Schule in gehörig bildende Thätigkeit versetzten und daher in Vorurtheile verfallenen, ja „unter gedankenloser Lesemethode völlig vernachlässigten" Verstand des gemeinen Mannes zum Gegenstande besonders veranstalteter Einwirkungen zu machen habe. „Ihre Unwissenheit," sagt R. von den Landleuten seiner Zeit, „in den nöthigsten Kenntnissen beraubt sie der Vortheile und Ersetzungen, welche die für alle Stände gnädige Vorsehung Gottes auch dem übrigen gegönnt hat." In dieser Annahme nun, daß aus Mangel an Verstandesbildung sich viele Uebel in der menschlichen Gesellschaft und am Einzelnen, als „Vorurtheil, Verwöhnung und Aberglauben" verderblich festsetzen, arbeitete er sowohl unmittelbar durch persönliche Anstrengung, als auch durch seinen Einfluß dahin, daß Verstandesübungen nicht bloß als eine besondere Lection in die Dorfschulen kämen, sondern die ganze Schulthätigkeit durchzögen. Diese Rochow'schen Verstandesübungen mit dem deutlich ausgesprochenen Absehen, auch die schlummernden Geisteskräfte zu wecken, sind der Anfang zu allen nachmaligen, besondern oder unmittelbaren Denkübungen in den Elementarvolksschulen geworden. Rochow's Schriften, hauptsächlich sein „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute oder Unterricht für Lehrer in den niedern Landschulen. Berlin. Neue (II) ganz umgearbeitete Auflage. Berlin. Fr. Nicolai 1776" (die erste 1773) enthalten die

erſten methodiſchen Winke und Vorbild gebenden Proben. Dieſes Buch wird von Reſewitz (Gedanken und Vorſchläge ꝛc. I. Bd. Berl. 1778) als das beſte zu ſeiner Zeit bezeichnet, weil es die beſte Anweiſung gebe, „wie der jugendliche Verſtand ergriffen, zum Denken und Wahrnehmen geleitet und auf den Begriff und die Wahrheit einer Sache achtſam gemacht werden ſolle."

Nachdem nämlich Rochow wahrgenommen, wie gewiſſe irrthümliche Begriffe beim Volke im Schwange giengen, die daſſelbe nicht bloß in mancherlei materiellen Schaden, ſondern auch in einen Zuſtand geiſtiger und ſittlicher Entwürdigung hatten gerathen laſſen: ward er der Ueberzeugung, der ſchädliche Inhalt jener Wahnbegriffe und Vorurtheile müße „im Wege der Berichtigung zerſtöret" und durch nebenhergehende gemeinnützige Belehrungen der gemeine Mann bei ſeiner Einfalt und Denkunbeholfenheit klug und überlegſam gemacht werden. Den Inhalt jener verfinſternden Begriffe meinte er aber dadurch, daß ihre Sinnloſigkeit in das Licht des Verſtandes gezogen würde, alſo „Erleuchtung" über ſie käme (*Aufklärung* iſt ein erſt ſpäter von ihm gebrauchtes Wort), zu beſeitigen und dafür Eingang für richtige, deutliche und beſtimmte Vorſtellungen zu gewinnen. Das Dunkel erſchien als die Vorausſetzung zur Schädlichkeit. Der Verſtand ſchien mit ſeinem Licht für alles die erforderliche Hülfe zu bieten. Es ſollte darum alles verſtandesmäßig werden und was der Verſtand als richtig, nützlich oder gut erkannt habe, von dem nahm man an, das müße ohne weiteres auch das Herz billigen und erſtreben. „Ich habe, ſagt er, mit Uebung der Aufmerkſamkeit und Wißbegierde angefangen. In die gute Anwendung dieſes Hauptſtückes ſetze ich die ganze Kunſt des Lehrers." Er macht in ſolcher Uebung den Kindern die Wichtigkeit und den Nutzen von Aufmerkſamkeit und Wißbegierde durch Erzählen fühlbar und verſtändlich und lehrt ſie dabei gelegentlich vergleichen und unterſcheiden. Dann handelt er von Urſach und Wirkung, „weil ohne Einſicht in dieſe Lehre man ſchwerlich richtig denken und handeln lernt." Dann läßt er einige „Vorübungen des Verſtandes" folgen, ohne welche, wie ihn dünkt, der Unterricht in Religion nicht im erwünſchten Grade gelingen könnte. Es iſt die Betrachtung der Begriffe: Grund, Wahrheit, Gewißheit, Wahrſcheinlichkeit, Irrthum u. ſ. w. Wie man ſieht, iſt hiebei keinerlei Abſicht vorhanden, irgend worin etwas erſchöpfendes oder ſyſtematiſches von Schulwiſſen den Landkindern vorzuführen, ſondern lediglich Bruchſtücke oder Bauſteine concreter anregender Erkenntnis, welche zu haben im Leben von Vortheil iſt.

So ſtehet Herr von Rochow mit einem Fuß in dem ihm wohlbekannten praktiſchen Leben und mit dem andern in der Schule, wie ſie nach ſeinen Anſchauungen werden ſoll, und iſt befliſſen, durch ſeine „Verſtandesübungen" die Schule in Anſchluß an das Leben zu bringen, den er eben vermißt hatte. Die nachmals in der Schulwelt zum beſtimmten und bleibenden Auseinandertreten gekommenen Lehrmomente: Anſchauen, Denken, Sprechen liegen bei ihm noch ungeſondert, wenn ſchon im kraftvollen Keime deutlich vor; ihm kam es auf *Syſtematiſirung* der Schulübungen nicht an, ſondern auf ihre thatſächliche Anſtellung durch verſtändige Lehrer mit dem Abſehen auf Hervorbringung von geſcheidten und klugen Leuten. Er hat keinerlei Schulintereſſe von abſtracter Natur, ihn leiten *ſtaatsmänniſche* Maximen; er will eine höhere Verwerthung des Einzelnen in der Geſellſchaft. Es gereicht dieſem Edelmanne zur bleibenden Ehre, daß er weit entfernt war von der nachmals wach gewordenen Furcht, verſtändige Unterthanen möchten keine treue Unterthanen mehr ſein. Es geht das hochſinnige Vertrauen der Liebe, welche nichts fürchtet, ſondern alles Gute vom Guten hofft, durch ſeine vollkommen praktiſchen Rathſchläge. „Klug und verſtändig werden heißt bei mir nicht liſtig, treulos, rebelliſch, nur der eingebildeten höheren und beſſeren Einſicht widerſprechend (raisonneur), neuerungsſüchtig und ſeines Berufes überdrüſſig werden; ſondern ich nenne nur denjenigen klug, der die Pflichten ſeines Standes kennt, die Vortheile deſſelben zu nutzen weiß und ſelbſt aus dem Uebel das damit vermiſchte Gute herauszufinden verſteht. Nach dieſer Erklärung wird wohl die rechte Klugheit dem Landmann nicht im Wege ſein, ein ge-

ſchickter Bauer (cultivateur), ein fleißiger Arbeiter, ein treuer Dienſtbote, ein tüchtiger und gehorſamer Soldat ꝛc. zu werden." In dieſem Sinne hat er ſein ganzes langes Leben hindurch für die Bildung des Landvolkes gewirkt und es iſt ihm vieles über ſeine Zeit und Kreiſe hinaus gelungen. Friedrich Gabriel Reſewitz ſtimmte ihm zu; der Miniſter von Zedlitz förderte ſeine Vorſchläge; Friedrich der Große, dieſer Menſchenkenner — glaubte und traute ihm und gab 100,000 Thaler (dem Baſedow meines Wiſſens keinen Heller) zur Beſchaffung von Lehrern von ſeinem Sinne; alle ſtrebſamen Lehrer ſeiner Zeit traten in ſeine Bahnen und eine lange Reihe von redlich wirkenden Männern, die bis in unſere Zeit mit ihrem Einfluſſe hereinragen, bewahrten Geiſt und Gepräge der Rochow'ſchen Unterrichtstendenzen, vor Anderen Wilmſen, Wilberg und Zerrenner. Und wer durchſchauet durch die Stiliſtik der preußiſchen Regulative, der kann auch in dieſen Verordnungen noch den Hauptzug unverwiſcht finden, der ſeine Einführung in die preußiſchen Landſchulen urſprünglich durch Rochow erhalten hat. Er iſt der Apoſtel einer inneren Miſſion auf dem Wege und durch die Kraft der Verſtandesbildung; an ſeinen mündlichen Unterricht reihet er darum einen paſſenden Leſeſtoff in Geſtalt eines Leſebuches unter dem Titel „Kinderfreund," um durch Lectüre den geweckten Verſtand anzubauen und zu bereichern. Er iſt dadurch der Vater aller nachmaligen deutſchen Kinderfreunde und Schulbücher ähnlicher Art geworden. *)

Neben der hauptſächlich in das Gebiet der preußiſchen Landſchulen eindringenden Rochow'ſchen Strömung gefliſſentlicher Verſtandesbethätigung im Sinne der Gemeinnützigkeit verfolgte Baſedow gleichzeitig faſt ein gleiches Ziel in ſeiner Lebensſphäre, wenn ſchon in einer weſentlich von Rochow abweichenden Art. Aus dem „Elementarwerk" iſt zu erſehen, wie es ihm darauf ankam, eine Verſtandesbildung an dem häuslich oder anſtaltlich informirten Zögling frühe zu fördern durch einen, was die Form betrifft, ſpieleriſchen, an Abbildungen ſich anlehnenden und unterhaltlichen Unterricht, der ſich für einen naturgemäßen ausgab, und der, was die Materie betraf, ſich auf Belehrungen über den Menſchen, ſeine Seelenkräfte und Zuſtände und ſchließlich über Logik erſtreckt. Die Grundidee bei der von ihm angeſtrebten Bildung des Verſtandes iſt die Belehrung deſſelben über ihn und ſeine Verrichtungen. Wie in Schulen unterrichtsmäßig hievon könne Gebrauch gemacht werden, hat er ſelbſt nicht zu zeigen vermocht, denn Schule halten war eben ſeine Sache nicht. Gleichwohl iſt er zum Anfänger einer Beſtrebung geworden, in welcher manche andere nutzbar zu werden ſuchten, und die ihre Eigenthümlichkeit in der Zuführung ſyſtematiſirter aufklärender Beſchäftigungen und Belehrungen hatte. Nachdem Ebeling (bei Reſewitz 4. Band, 4. Stück) ſeine Logik für junge Leute in theoretiſcher Abhandlungsweiſe geſchrieben, gab Carl Philipp Moritz in gleichem Sinne ſeinen „Verſuch einer kleinen praktiſchen Kinderlogik, welche auch zum Theil für Lehrer und Denker geſchrieben iſt. Berlin 1786" heraus und zeigte in demſelben, wie man an Bildern die Kinder bethätigen könne, um ſie in anderer Weiſe über ihre Seelenkräfte zu unterweiſen, als dadurch, daß man nur eine Verbalbelehrung darüber verbreite. Obzwar Moritz nicht daran gedacht hatte, mit ſeinem genialen Verſuch in die Schulen einzudringen, ſo konnte ein ſo anziehendes Vorbild die Lehrer nicht unangeregt laſſen, es ſelbſt für die Elementarſchulen ausbeuten zu wollen. Es entſtehen deshalb nun jene Bücher, welche anweiſen wollen, wie die einzelnen Seelenkräfte dadurch auszubilden ſeien, daß ſie die Functionen derſelben zum Gegenſtande des Verſtehens machen, wie es etwa Pſychologie und Logik beabſichtigen. In Carl Heinrich Krauſe's „Verſuch planmäßiger und naturgemäßer Denkübungen für Elementarſchulen. 3 Bände, Auflage V. 1831" hat dieſe Beſtrebung ihren meiſterlichen Höhepunct erreicht. Wir ſehen hier in katechetiſcher Weiſe den Gedanken ſchulmäßig in Ausführung und Anwendung gebracht, daß der Schüler dadurch im Denken geübt werde, daß er die Theorie der Denkgeſetze zum Gegenſtande für daſſelbe bekommt.

*) Ueber einen ziemlich älteren „Jugendfreund", den indiſchen Hitopadeſa, vgl. das Programm der Frankfurter Muſterſchule von 1858: Jugendlectüre der Vorzeit von Fr. Kühner. D. Red.

Zwischen diesen beiden so verschiedenen Bestrebungen im Dienste der Verstandesbildung entwickelt sich in Veranlassung und im Verfolge von Pestalozzi's Einflusse allmählich eine neue Art, mit dem gesammten Elementarunterrichte auch die Denkübungen, wie sie nunmehr im Unterschiede von Gedächtniß- und anderen Uebungen genannt wurden, in Angriff zu nehmen. Indem ich es zwar einer anderen Stelle dieses Werkes vorbehalten erachte, von den Pestalozzi'schen Bildungsprincipien im allgemeinen zu handeln, wird es hier doch erforderlich, daran zu erinnern, daß es ihm in seinen Bildungsbestrebungen überall auf eine naturgemäß angefaßte, plan- und stufenmäßig weiter- und ausgeführte und lebenskräftig angeregte allgemeine Bethätigung des Schülers beim Lernen angekommen sei. Ihm, dem es das Maximum in der Geistesentwicklung des Menschen galt, konnte Rochow, der das Minimum erreichen wollte, welches bei seinen Landschulkindern erreichbar war, nicht mehr genügen, wie sehr dessen edles Vorbild ihn selbst auch mit angeregt haben mochte. Einer tiefsittlichen Natur, wie sie Pestalozzi war, erschien die Sache der Bildung seines Nachgeschlechts viel zu ernst, als daß er ihr Gedeihen von spielartigen Tändelversuchen mit einzelnen Kindern vornehmer Leute hätte abhängig sehen mögen. Seiner Natur war das altklug machende Behofmeistern, wie es Basedow veranlaßte, ein Greuel. Das fragmentarische Vielerlei gemeinnütziger Kenntnisse und berichtigender Begriffe, welche das aufklärende Wohlmeinen Rochow's zuführte, konnte so wenig als das durch Bilder angeschmeichelte Octroyiren systematisirter Wissereien ihm als das gelten, worauf es bei einer naturmäßigen Menschenbildung ankäme. Ihm ist der Mensch eine Kraft, die in principgerechter Stufenfolge bethätigungs- und dadurch bildungsfähig ist. Eine allseitige Anregung dieser Kraft zur Selbstbethätigung, wie sie im Philanthropin merkwürdig genug nur einseitig, nämlich in leiblicher Hinsicht, in Gestalt von Gymnastik, stattfand, wird sein pädagogischer Strebepunct. Die nach den nothwendig durchzumachenden Stoffen zu Stufen geordnete Einwirkung, welche von Willkür und Spiel im Lehren und Lernen nichts mehr weiß, heißt ihm Methode, allseitige Geistesgymnastik Unterricht. Er ist von nun an Geisteszucht, anhebend mit Anschauen, fortschreitend zum Denken, sich vollendend im Können. „Der bloße versinnlichende Elementarunterricht, wobei der jugendliche Geist die Gegenstände nur so ansehen und nehmen kann, wie die äußeren Sinne sie ihm darbieten und wobei seine Kraft nur extensiv geübt würde, erscheint nicht hinlänglich, wenn nicht zugleich die innere intensive Kraft gebildet würde; diese Kraft, vermöge welcher die Gegenstände schärfer und befriedigender in's Auge gefaßt, ihre Anschauung durch Nachdenken an das Bewußtsein angeknüpft und dadurch mehr überzeugend begründet werden müßte." (Riemann, Beschreibung der v. Rochow'schen Lehrart in Volksschulen nebst Vergleichung mit der Pestalozzi'schen ꝛc. Berlin und Stettin, 4. Ausg. 1809. Erste Ausg. 1782. S. 48.) In solcher Weise wollte Pestalozzi das Kind schon von Vater und Mutter bei den ersten Entwicklungsanfängen behandelt wissen. Die Familie soll, wie sie kann, auf das Kind wirken und es zur Selbstthätigkeit wecken; darum geht anfangs seine Thätigkeit nur auf Besserung der Erziehungszustände in den Familien; weit später erst kommt er in Beziehungen zum Unterricht in der Schule. Wie der Mutter Gesammtverkehr mit dem Kinde Anschauungsunterricht sein soll, so arbeitet er darauf hin, daß die ganze fortgesetzte Handhabung eines jeglichen Unterrichtsgegenstandes in der Schule eine Denkübung werde, getragen von anschaubaren Thatsächlichkeiten. Als die Elementargegenstände, an denen diese Bildungsübungen in Vollzug zu setzen seien, bezeichnete er, wie bekannt, Form, Zahl und Wort.

Der Impuls, welcher von Pestalozzi dadurch, wie auf den Elementarunterricht überhaupt, so auf die bisherigen Bemühungen um Verstandesbildung ausgieng, mußte sich bald in Folgen zeigen. Es wird nämlich allen strebenden Lehrern einleuchtend, daß aller und jeder Unterricht eine Uebung im Denken werden müße. Mit dieser Erkenntniß ist das Urtheil gesprochen über das, was sich bisher als „Verstandesübung" in Gestalt einer abgesonderten Lection neben den andern, welche dies Absehen nicht verfolgen zu

dürfen ſchienen, eingebürgert und bei entſprechenden Lehrernaturen werth oder wichtig gemacht hatte. Dies erſchien nunmehr in Frage geſtellt, weil überflüſſig. Es galt den Unterricht in anderer Weiſe verarbeiten und mit den Schülern in Beziehung bringen.

Bei dem Eintritt der Aufgabe, Front zu machen gegen ein früher gepflegtes aber verfehltes Verfahren, ſtellten ſich alsbald jene Behutſamen ein, welche, ungeachtet ſie ſich den Principien und Tendenzen Peſtalozzi's eklektiſirend angeſchloſſen, ihren wohlerkennbaren Zuſammenhang noch weiter zu unterhalten wußten mit dem, was bis dahin beſtanden, um womöglich an den Früchten beider Richtungen Theil zu bekommen. Sie wollten daher unter dem Namen Denkübung durch Zuführung geeigneter Sachkenntniſſe ausdrücklich auf beſtimmte einzelne Unterrichtsfächer vorarbeiten; z. B. auf die Realien oder die Weltkunde, Harniſch und Scholz, anderer zu geſchweigen; theils für höhere Intereſſen gewinnend wirken, wie, der Angabe nach, Denzel und nach ihm Wrage religiöſe Bildung mit anzubahnen beſtrebt ſchienen. In allen dieſen Bemühungen war das auf Gewinnung von fragmentariſchen und vorbereitenden Sachkenntniſſen gerichtete Intereſſe maßgebend und eben dieſes Abſehen läßt ſie mit Beſtimmtheit in Verbindung mit der Rochow'ſchen Richtung erſcheinen und unterſcheidet ſie von den ſtrengen Peſtalozzianern, welche den Unterrichtsſtoff lediglich im Intereſſe der Entwicklung und Uebung der Kraft in Verarbeitung genommen wiſſen wollen. Mit Recht fragten die Gegner: Wozu eine Propädeutik in Kenntniſſen, welche eben den Inhalt des Gegenſtandes ſelbſt ausmachen, für den man propädeuſirte?

Wie ſpäter in der Bilderfabrikation zu Eßlingen, Magdeburg, Berlin und anderwärts und in der Bildertafelbetrachtung und Beſprechung (Goltzſch, Einrichtungs- und Lehrplan ꝛc. S. 62.) die Baſedow'ſche Richtung, zunächſt im Dienſte des Taubſtummenunterrichts, wieder auftauchte, ſo war ſie früher ſchon in dem ſeiner Zeit als Preisſchrift gekrönten „theoret. und prakt. Handbuche für unmittelbare Denkübungen von L. Niſſen ꝛc. Duisburg 1812" von derjenigen Seite her wieder zum Vorſcheln gekommen, nach welcher es in den Denkübungen zur Erlangung von pſychologiſchen Kenntniſſen über ſie ankommen ſollte. Handel dachte gar an die Einverleibung einer „completten Seelenlehre". Dieſe Richtung hat mit Peſtalozzi gar nichts gemein, als den Anſchein, daß ſie Pflegerin einer gewiſſen äußerlichen Anſchaulichkeit und eine Bildnerin des Denkvermögens beim Unterrichte ſein will.

Während durch Peſtalozzi der Unterricht an der Zahl und Form nun zu einer entſchiedenen Durchbildung gelangte und ſich als Denkübung nach Stoff und Behandlung erwies, mußte ſeinen entſchiedenen Nachfolgern für die ſogenannten unmittelbaren Denkübungen, d. h. für diejenigen, welche nicht mit einem beſtimmten Unterrichtsfach in Eins zuſammenfielen, als Aufgabe nur verbleiben (Goltzſch S. 74): entweder durch ſie die allgemeine Einleitung zu ſchaffen in die Unterrichtsfächer der Elementarſchule überhaupt; oder aber ſie mit dem Sprachunterrichte zu verbinden und in dieſem die berechtigte Stellung und Bedeutung für ſie aufzuſuchen, die ſie bis dahin nicht hatten finden können.

Graßmann ſuchte in ſeinem vielbelobten Buche „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen als der naturgemäßen Grundlage für den geſammten Unterricht ꝛc.," Berlin, 1. Ausg. 1825, den Denkübungen jene erſtere Stellung zu erringen. Seine organiſatoriſche Idee konnte nicht zur Ausführung kommen bei den gegebenen Schulverhältniſſen; ſie mußte eine Theorie bleiben; dieſer aber wird nie ohne Gewinn von angehenden Schulleuten nachgedacht werden können. Graſer, dieſer nicht weniger ſelbſtdenkende Schulmann führte noch weiter, indem er in ſeiner Elementarſchule fürs Leben den Denkübungen die Aufgabe ſtellte, den Schüler in den weiteren und höchſten Beziehungen des Lebens ſattſam nicht bloß nach und nach zu orientiren, ſondern für ſie auszurüſten. Dieſerweg wollte ſie für die Kleinkinderſchule beibehalten, indem er durch ſie auf die einzelnen Unterrichtsgegenſtände der eigentlichen Schule unter Zuleitung von erwünſchten Vorkenntniſſen und Vorübungen vorbereiten ließ; in der eigentlichen

Schule hält er als entschiedener Pestalozzianer die unmittelbaren Denkübungen, wie sie eben waren, mit Recht für überflüssig.

Pestalozzi hatte aber, wie in Form und Zahl, bekanntlich auch im Wort d. h. in der Sprache, mit sicherm Gefühle mehr als mit hellem Blick, ein Bildungsfundament von elementarer Bedeutung divinirt, war aber nicht so glücklich gewesen, sein formales Unterrichtsprincip auf dasselbe mit solcher Einsicht in das Wesen der Sache zur Anwendung zu führen oder von andern geführt zu sehen, als es der Fall im Bereich der Zahl und Form so bald gewesen war. Der ganze lange Wüstenzug, den der elementare Unterricht in der deutschen Sprache fast bis anher durch die Schule gemacht und aus welchem viele unsrer mitlehrenden Zeitgenossen noch nicht heraus sind, datirt ebendaher. Man ahnte, daß ein Schatz für die Bildung der Denkkraft im Wesen der Sprache geborgen sei — aber der Lebensschatz, den man für die Denkbildung neben der einseitigen, nicht historischen, nämlich aus der mathematischen Betheiligung des Geistes sich ergebenden, zur Ergänzung bedurfte und suchte (Goltzsch a. a. O. S. 73), war noch ungehoben, wenn auch schon die Denkübung zu reichlichem Anlaß wurde, das Mundwerk zu gebrauchen und es, um mit Diesterweg und den Regulativen, welche seinen Gedanken und seinen Kraftausdruck adoptirt haben, auf „Entfesselung der Sprachkraft" anzulegen. Der Grund davon hatte einerseits in dem Misverständnisse über das Verhältnis gelegen, welches der Gedanke zu seinem sprachlichen Ausdruck hat, andererseits darin, daß man die Muttersprache nicht elementarisirt, sondern atomisirt in Arbeit nahm; anstatt nämlich daß man aufsteigend die einzelnen sprachlichen Organisationen d. h. sprachlich wohl gestaltete Geisteserzeugnisse in Anschauung, Ueberlegung und Aneignung zog und den Sinn für Sprache dadurch bildete, daß der Kindesgeist sich im Genius seiner Sprache fühlen, finden und erkennen lernte, — behandelte man die Muttersprache als eine fremde.

Während hiebei die einen ihre Schüler in die allertrostloseste Irre, nämlich in die Grammatikalien, unterrichtlich hineinlockten, thaten andere einen richtigeren Schritt, indem sie mit den unmittelbaren Uebungen im Interesse der anzuregenden Denkkraft die Sprechübungen planmäßig verbanden. Es geschah, meines Wissens zuerst von v. Türk und Tillich, aus dem ganz richtigen Gesichtspuncte, daß das, was Gegenstand der Vorstellung und Inhalt des Gedankens geworden, nun auf bestimmte, deutliche und richtige Weise ins Wort gestellt und wieder daraus erkannt werden müße. Der Gang, welcher in diesen Bemühungen, Sprechen und Denken mit einander zu üben, eingeschlagen wurde, wurde abermals ein doppelter. Auf dem einen, erst- und meist betretenen Wege wurde die Absicht, einen Gedanken zu ermitteln, also die Erwerbung von Sachkenntnissen zur vorwiegenden und darum störenden Hauptsache und die sprachliche Bildung, in Gestalt von Wortbereicherung, Berichtigung und Fertigkeit, wurde als gelegentlich („in ungezwungener Weise" Graßmann) sich ergebender Vortheil mitgenommen, die Denkbildung schließlich aber als ein Ergebnis angesehen, das sich von selbst einstellen müße, obschon es nur zufällig war, weil in dem ganzen Unterrichtsproceß nicht mit Entschiedenheit und Sicherheit erstrebt. „Es bildet sich (unabsichtlich?) sehr bald im Munde der Kinder, (also nicht in ihrem Bewußtsein?) eine Schulsprache neben der Hausprache." (Goltzsch S. 59.) In dieser Haltung findet seit v. Türk, Harnisch, Lange u. a. bis auf Goltzsch S. 63—66 gegenwärtig noch an vielen Orten manch trauliches Reden zwischen Lehrern und Schülern statt, welches Denkübung genannt wird, worauf alles das paßt, was zuletzt von Goltzsch selbst S. 60 gesagt ist. Diese Unterrichtsbemühungen schweben, weil sie weder entschieden Sach-, noch entschieden Sprach-, noch entschieden Denkunterricht sind, zwischen diesen drei nach ihrem Recht nicht gehörig abgewogenen Anziehungspuncten ohne erfolggebenden Abschluß in der Luft und haben, wo sie in der Hand eines lebenserfahrenen und freundlichen Lehrers liegen, das Aussehen einer Art von Unterhaltungslection, welcher irgend ein bildender Einfluß dann auch nicht fehlen mag. Die Hauptsache, auf die sie aber in deutlichster Bestimmtheit

und gewiſſeſter Entſchiedenheit hätten gerichtet werden ſollen, ging doch leer aus, weil man eben dieſe mit Conſequenz zu verfolgen unterließ. Der Inhalt, der an dieſen Uebungen, wenn auch nicht Nebenſache, ſondern die zuvor zu gewinnende Unterlage hätte bleiben ſollen, wurde das Maßgebende. Das logiſch-ſprachliche d. h. das formale Princip wurde aus einem ganz unberechtigten horror vacui in ſeiner in der Hauptſache allein normgebenden Bedeutung für dieſen Unterricht und als den Bildungserfolg ſichernd weder erkannt noch angewandt. Wurſt hatte zwar eine Ahnung davon, als er eine „Sprachdenklehre" ſchrieb, aber er beging den Irrthum gleich anderen, die gelehrter ſind, als er war, Grammatik mit Sprache zu verwechſeln und die Erlernung einer theoretiſchen Logik mit Bildung perſönlicher Denkthätigkeit. Der Gedanke hat ein inniges Verhältnis zur Sprachform und ſie zu ihm. Auf dieſe wichtige und elementare Thatſache iſt unterrichtlich in den Denkübungen, wenn ſie ſein und beſtehen ſollen, allein zu bauen, weil die Erkennung und fortwährende correcte Wiederholung dieſes Verhältniſſes rein Sache der Vernunftthätigkeit iſt, wie abſtract dies auch einzelnen vorkommen wird. Aber was ſchadet's? — Alles Elementariſche iſt, ſo man es verſteht, nicht weniger abſtract, als die vollendetſte wiſſenſchaftliche Syſtematik. —

Auf dem andern Wege, den wir oben ſchon angedeutet, konnte daher nur die Sprachgeſtaltung, welche ſich ein Gedanke oder eine Gedankenverbindung im beſtimmten Falle gegeben, alſo Gedankenmäßigkeit der ſprachlichen Darſtellung der Gegenſtand und das Mittel für das ſich übende Denken werden. Dieſer Reſt des Sprachunterrichts iſt unſeres Erachtens für das, was Denkübung heißen darf, der allein berechtigte. Wo die ſprachliche Darſtellung in ihrem Verhältniſſe zum Gedanken als Gegenſtand der Beobachtung feſtgehalten und erkenntnismäßig behandelt wird, da iſt das, was Peſtalozzi ahnte und ſuchte, verwirklicht, nämlich ein Unterricht gefunden, der im gleichen Sinne und Grade Denkübung iſt, wie es ſeit Peſtalozzi der Unterricht an den Zahl- und Raumverhältniſſen längſt geworden iſt. Die Richtungen für den in der Ausführung einzuſchlagenden Lehrweg brauchten nicht lange geſucht zu werden, wenn man einmal jenes Verhältnis von Denk- und Sprachübungen als maßgebend erkannt hat. Sie treten aus den in der Natur der Sache liegenden Verhältniſſen thatſächlich hervor. Man hatte nämlich nur auf die Art der Wirkſamkeit zu ſehen, in welche die Denkthätigkeit den wirklichen Forderungen des Lebens zufolge ſich einzulaſſen hat, nicht aber auf die Thätigkeiten, wie ſie die reflectirende Betrachtung vom Denken als unterſchiedene Momente oder Stufen auseinanderhält, nämlich als Begreifen, Urtheilen, Schließen ꝛc. Die Thätigkeit, in welcher zu üben, geht aber erfahrungsmäßig aus einer zweifachen Lage hervor und dieſe ergiebt eben ſo viele Hauptaufgaben. Hebt nämlich die Welt mit keinem Einzelnen wieder von neuem an, ſondern iſt jedem zugemuthet, ſich in Vorhandenes auf dem Gedankengebiete zu begeben, ſich darein zu ſchicken und für eignen Bedarf anzueignen: ſo wird auch dem Denken des Einzelnen zugemuthet, ſich zu finden oder zu ſchicken in alle ſchon vorliegende Vergeiſtigung, d. h. in die Gedankenweiſen oder Gedankenreihen, welche bereits von andern ausgebildet vorliegen. Solches Hineinfinden und Aneignen verſteht ſich nicht von ſelbſt, es will gelernt ſein, beſonders wenn die Geiſtesarbeit des Denkens einer Nation wie der unſren die ſinnigſte und mannigfaltigſte Ausbildung erlangt hat. Es gilt dann, unterrichtsmäßig mit Bedacht einführen in dieſelbe; es gilt dann, ein Verſtändnis von ihr zu ſichern, wie man von einem Bau durch Durchwandern des Gebäudes nach und nach eine Anſchauung, eine Vorſtellung, einen vollen Begriff erlangt. — Das wird die Uebung des Nachdenkens. Mit dem Erlernen und Ueben ſolchen Nachdenkens an einer gedankenmäßigen Darſtellung, die als ein feſtes Wort gegeben vorliegt, wird die Sprache mit ihren eben für das Denken ausgeprägten Grundformen nach Erſcheinung und Geſetz erobert. Diejenige Sprache aber, welche durch dieſe Uebungen erobert wird, iſt nicht die Sprache des Geſchwätzes im gemeinen Alltagsleben, ſondern die Sprache der Bildung (vergl. hiezu: Palmer a. a. O. S. 601. Anm.), in welcher die Gedanken Gottes an uns gekommen und die Bildung der ganzen Nation eingefaſſet

iſt, die Schriftſprache. Sie iſt keine naturwüchſige, die ſich auf der Straße erlernt, ſie muß als eine halb fremde erlernt werden und iſt ebendadurch Schulſprache und an ihrer rechten Erlernung lernen wir denken. Der eine ganze Theil des Unterrichts, welcher gegenwärtig Leſeunterricht heißt und der nichts anders ſeinem Weſen nach iſt, als Sprachunterricht, kann, ſofern das logiſche Moment an ſeinem Inhalt in's Auge gefaßt und gepflegt wird, und das muß von Anfang an geſchehen, nichts anderes ſein oder werden, als Hülfsleiſtung bei dieſer Uebung in ſolchem Nachdenken, d. h. im Erlangen des in der Darſtellung niedergelegten Gedankens, und Anlaß zu der Kunſtleiſtung, die gedankenmäßige Darſtellung wieder in angemeſſener Weiſe zur Ausſprache zu bringen.

Die Denkübung in dieſer Richtung wird hiernach eine Uebung im Umgange mit den Vorſtellungs- und Denkweiſen, welche über beſtimmte Gegenſtände durch andere Geltung erlangt haben. Der Zögling wird in Formen und in Gedankengängen unterwieſen, welche geſchichtlich beſtehen und thatſächlich wirkſam ſind. Geſchichtlich beſtehende Gedankengänge, in denen der Schüler unterwieſen wird, ſind alle claſſiſch gewordenen Darſtellungen der erzählenden, beſchreibenden oder irgendwie zuſammenfügenden Form in poetiſcher oder proſaiſcher Einkleidung. Durch eine genaue Einführung in derartige wohlgeordnete Gedankenverbindungen und Gedankenläufe wird das Nachdenken des Anfängers geübt; und thatſächlich wirkſam werden dieſe Darſtellungen, inſofern ſie zu Muſtern dienen. Auf Grund derſelben haben ſich beſtimmte wohlberechtigte Formen und Geſetze für das was eine Erzählung, Beſchreibung ꝛc. heißen darf, gebildet, welche der im Denken ſich übende Schüler findet und die er nicht ohne Nachtheil unbeachtet laſſen kann. Der Verſuch mit ihnen bekannt und vertraut zu werden, übt das Denken; mit ihnen vertraut zu machen iſt darum Aufgabe des im Denken übenden Lehrers. Jedes elementare Leſebuch muß paſſenden Inhalt darbieten. Es kann hiernach dem Unterrichte an poſitivem Inhalte nicht fehlen. Alles iſt unſer! (Vergl. Goltzſch S. 60). Aufgabe der pädagogiſchen Beurtheilung wird es nun, zu ermitteln, welcher Inhalt jeder Stufe gemäß in Behandlung zu ziehen iſt.

In ſolchem Nachdenken treten alle Operationen der Denkthätigkeit in Wirkung, wie beim Sprechen alle Muskelbewegungen der Sprachorgane und es ſtärken ſich die alſo ſich übenden Kräfte an formalem Bewältigen des in pädagogiſcher Hinſicht Angemeſſenen, ganz von ſelber, ohne daß wir ſie zerlegen und einzeln üben. Das Angemeſſene aber iſt allemal ein Inhalt von Wiſſenswürdigkeit.

Dem aber, welcher nur im Nachdenken und Umſetzen des Fremden in Eigenes geübt würde, nämlich in dem, was andere gedacht und dargeſtellt haben, und leſen könnte, würde die erforderliche Selbſtändigkeit im Denken mangeln können. Darum kommt es bei der unterrichtsmäßigen Uebung im Denken auch darauf an, an Realitäten in die andere Lage übend einzuführen, nämlich zu veranlaſſen, daß die Schüler zu eigenen Gedanken kommen, es gilt das Finden, Bilden, Erdenken von Gedanken und die gefundenen und gewonnenen in den gedankenmäßigen, d. h. den ſprachlich richtigen und ſachlich angemeſſenen Ausdruck verſetzen, mündlich und ſchriftlich. Die ganze Ausführung dieſer Seite des Denkübungsunterrichts wird bei Uebertragung in gedankenmäßige Form Darſtellung in Geſtalt von Sprach-, Schreib- und Stilübung. Das Schreiben bis ins Ortho- und Kalligraphiſche hinein entſpricht der Ortho- und Kalliepie bei dem Leſen, als Kunſtleiſtung.

Das iſt elementare Uebung im Denken. Die weitere Gliederung des Unterrichts in die beiden Richtungen für den praktiſchen Gebrauch würde nun entweder vom Inhalte her entlehnt werden können, welcher den Gegenſtand abgiebt für das Denken, oder von der Form, in welcher ſich das Denken nicht bloß vollzieht, ſondern auch in vollkommener Durchſichtigkeit darſtellt. Wie wichtig und unnachläßlich übrigens nun auch der Inhalt immer an ſolcher Uebung bleibt: ſo würde doch das, was vorzugsweiſe Denkübung ſein ſoll, wieder bloßer Sachunterricht in aller Einſeitigkeit werden, wenn der Inhalt zum regulirenden Geſichts- und Zielpuncte der Uebungen gemacht würde. Der

Denkübungsunterricht im elementaren Wege, welcher weiß, was er ſoll, wird nicht zurückſchrecken, die Form des Gedankens oder der Gedankenverbindung zum ordnenden Princip in den Uebungen zu machen. Er hat die Anordnung ſeiner ſchulmäßigen Stufenfolge aus der geſetzmäßigen Geneſis der Gedankenformen zu finden und zu treffen. Das iſt alles. Wie dem Gedanken immer die Verbindung zweier Vorſtellungen zu Grunde liegt, ebenſo beſteht ja auch der ſprachliche Ausdruck des Gedankens, der Satz, aus einer Verbindung von Subject und Prädicat, und wie die im Gedanken enthaltenen einfachen Vorſtellungen auf die mannigfachſte Weiſe entwickelt und näher beſtimmt werden und die Gedanken unter einander die verſchiedenſten Combinationen eingehen, ſo werden Subject und Prädicat durch Attribute, Objecte, Adverbien und dieſen entſprechende Nebenſätze ergänzt und ausgebaut und dann die Sätze den Gedankenverhältniſſen gemäß mit einander verbunden. Der Schüler bringt nun von der Sprache geleitet in die Gedanken ein und lernt ihren Inhalt in demſelben Verhältnis beſtimmter und deutlicher erkennen, wie ſich ihm das Verſtändnis der ſprachlichen Formen und ihrer Geſetzmäßigkeit vollſtändiger erſchließt. Es beſchwert und wundert ſich kein Menſch darüber, daß die Schreibmeiſter aus dem graden und krummen Striche, die Turnlehrer aus Streckung und Beugung, die erſteren alle Elemente der Schrift, d. h. die Buchſtabenformen und ihre Verbindungszüge, die letztern alle Bewegungen leiblicher Gliedmaßen herleiten und in ſtufenmäßigem Fortſchritt üben und doch iſt dies das allerabſtracteſte und formaliſtiſcheſte Thun von der Welt, wie alles andere Elementariſche von Erkenntniſſen und Fertigkeiten; ein wahres Erbeben entſteht gegenwärtig unter Schulleuten derber Knabennaturen, als ob ein crimen laesae pueritiae verſucht würde, wenn das Verlangen geſtellt wird, daß zur Uebung in der Denkthätigkeit ein genetiſch aufſteigender Elementarunterrichtsgang eingeſchlagen werde, ja wenn gar das Verlangen geſtellt wird, der Schüler ſoll, um zu Sammlung, Wahrheitsſinn und Ernſt in ſeiner geiſtigen Thätigkeit zu gelangen, Acht geben auf das, was er thut, indem er denkt, ſpricht, ſchreibt. Wir muthen aber in allen Stunden mit Recht unſern Schülern zu, daß ſie ſich in unſere Gedanken und in unſere Sprache finden und daß ſie ſelbſt antwortend oder fragend bei ihren eigenen Worten mit voller Bewußtheit ſeien — und oft genug ſehen wir, wie ſie das Wollen wohl haben, aber nicht das Können finden. Und doch erſchrecken einige noch immer, wenn die Forderung geſtellt wird, daß die Schüler unterrichtsmäßig geübt werden ſollen in dieſem Aufmerkſamſein, das ſie auf nichts anderes im Leben mehr zu richten haben, als auf ſich ſelbſt bei ihrem Thun und auf das, was von außen an ſie kommt als ein Gedanke in Geſtalt des Wortes. Meinen ſie etwa, dieſe Tüchtigkeit im Denken fände ſich von ſelbſt? —, Solche Zuſammengenommenheit und Gewandtheit, wie wir ſie in Schule und Leben weiter brauchen, findet ſich nicht von ſelbſt, oder zu ſelten und zu ſpät. Es giebt auch unter den Erwachſenen noch gegenwärtig viele Ohren, die nicht hören können; viele Kirchgänger, welche nicht wiſſen, was ihnen iſt geſagt worden, darum, daß ſie nicht in rechten Zeiten gewieſen worden ſind, auf ihre eignen Gedanken Acht zu haben. Es hat ſich bei dieſen nichts gefunden von ſelbſt.

Die Schulen haben ſich nicht dem Zufalle Preis zu geben, ſie haben ſich ſelber die Unterrichtsfähigkeit an ihren Schülern zu ſchaffen und zu beſorgen. Es iſt nun möglich, daß manche Schulen ſich darin gefallen dürfen, Unterrichtsdarbietungen zu machen, ohne ſich darüber zugleich Sorge zu machen, ob die Empfänger auch dafür vorbereitet ſeien. Mögen dieſe zuſehen, was ſie thun! Sie haben ſich nur nicht zu wundern wenn ihre Erfolge zweifelhaft bleiben. Etwaige Erfolge können nur auf einem Wege zu Stande gekommen ſein, den wir den der Zufälligkeit nennen müßen und welchen zu gehen kein einſichtiger anrathen kann. Die mit voller Kraft ins Werk geſetzte Elementarſchule, alſo nicht die bloß einclaſſige arme Dorfſchule, ſondern diejenige, welcher in den Elementen der Bildung ſo zu unterrichten vergönnt iſt, wie es das Geſetz der Bildung bei ganzer Entfaltung erheiſcht und die demnächſt Gott vertraut, kann und

braucht ſich nicht darauf zu beſchränken. Sie braucht nur einen Weg aufzuſuchen, auf dem ſie der geeigneten Bildungsſtufe des Schulkindes entſprechend in den Denkvorrichtungen übt. Dieſen Weg findet ſie ganz ſicher in den Formen der Sprache vorgezeichnet, die nach ihrer fortſchreitenden Ausbildung von den einfachſten bis zu den zuſammengeſetzten darin enthalten ſind. Solcher Unterricht geht dann nicht auf „Entfeſſelung der Sprachkraft“ aus, ſondern auf Bändigung, Zügelung, Beherrſchung des Naturwüchſigen an ihr durch den aus dem erwachenden Sprachgefühl ſich ergebenden Tact und dem allmählich erkannten Geſetz des Sprachgenius. Das Maulbrauchenlehren muß vollſtändig dabei aufhören; denn es iſt darauf abgeſehen, daß ein jeder lerne ſeine Zunge ſchweigen und langſam werden im Reden. Ein jeglicher ſoll zur Schildwache vor ſeinen eignen Mund beſtellt werden, ſo daß weder ein Zens noch ein Schulmeiſter mehr zu ſagen nöthig habe: Lieb Kind, welch Wort entfloh dem Zaun deiner Zähne! — Der hiebei einzuſchlagende Weg iſt ſchon lange kein neuer und unbetretener mehr. Die erſten Winke dazu gegeben zu haben iſt das Verdienſt Graßmanns und Ehrlich's. Die preuß. Schulräthe Graffunder und Frobenius, der erſtere vormals im Erfurter, der letztere noch gegenwärtig im Merſeburger Regierungsbezirke traten in dieſe Richtung mit Entſchiedenheit und beſtem Erfolg ein. Graffunder hat in den von Otto herausgegebenen „Randbemerkungen ꝛc.“ Mühlhauſen I. 1843. II. 1850 viel Licht gebendes geſagt; Otto in ſeinen Arbeiten, Lüben (Grundſätze und Lehrgänge für den Sprachunterricht. Leipz. 1855) und L. Wangemann (der elementariſche Sprachunterricht durch die drei Stadien des Sprechens, Schreibens und Leſens. Leipz. 1855) und Ferd. Strübing (Nehm's Stylübungen. Eſſen 1858) haben ſehr gute Lehrbücher und Hülfsmittel zur Behandlung des Denkübungsunterrichts in der angegebenen Richtung verfertigt. — Es iſt alſo hier nicht nöthig, daß wir uns auf Entwurf eines Stufenganges von neuem einlaſſen; es genügt auf jene zum Theil meiſterlichen Arbeiten zu verweiſen.

Ueberflüſſig aber erſcheint es nicht, am Schluſſe noch einige Urtheile über den Gegenſtand anzuführen. Zuerſt von Goltzſch eins, der einen ſo geübten Blick für die Bedürfniſſe der einclaſſigen Dorfſchule hat. Er ſagt a. a. O. S. 59: „*Denk- und Sprachbildung* iſt eine der erſten und unausweichlichſten Forderungen, der die Schule genügen muß, wenn irgend ein Unterricht ſeinem Zwecke entſprechen ſoll.“ — Wenn nun aber G. hofft, zu ſehen, daß ſich die gebildete Denkbefähigung aus der ad libitum eingerichteten Beſprechung der Wilkeſchen Bildertafeln ergeben werde, ſo halten wir an unſerm Theile die Grundlage für dieſe Hoffnung nicht für ſchul- und unterrichtsgemäß. In der Familie mag ſolch Beſprechen ſeine Stelle haben; aber nicht in der Schule, wo alle Thätigkeit eine ſicher geordnete ſein und der Erfolg dem guten Glück nicht überlaſſen werden ſoll. Ein alter Schulmann und hoher Geiſtlicher des vorigen Jahrhunderts, der viele denktüchtige Männer ſeiner Zeit groß gezogen, ich meine den Abt Reſewitz, Director des vormaligen Gymnaſiums zu Kloſterbergen, war von der Erforderlichkeit ſolcher Verſtandesübung in ſeinen Schulen ſo überzeugt, daß er in einer ſeiner „Schulreden“ (S. 5) ſeinen *gymnaſialen* Schülern ins Gedächtnis ruft: Der *Verſtand* muß in der Jugend *geübt* werden, wenn er in dem folgenden Alter ſoll gebraucht werden können, ſonſt wird er zum Nachdenken und Ueberlegen eben ſo ungelenkig und ungeſchickt als die Glieder des Leibes ſchwach, unbehülflich und träge bleiben u. ſ. w. u. ſ. w.

Der jüngſte unter den gegenwärtigen thelematologiſchen Pädagogikern, A. Helffrich (Die Schule des Willens. Berlin 1858. S. 10) weiß das anders. Er ſagt: „Es knüpft ſich hieran (nämlich an ſeine vorausgegangenen Erörterungen) die ernſtliche Warnung für die Schule, das Denkvermögen in den Jahren der Kindheit nicht gewaltſam (wer will, wer kann das?!) entwickeln zu wollen, weil auf dem Wege weiter nichts als hohle und zugleich eingebildete Köpfe großgezogen werden. Wenn Leib und Seele nicht gehörig erſtarkt ſind, können *zu hoch* geſpannte Denkübungen (wer will ſolche?) zu nichts beſſerem führen als zu einer erkünſtelten Frühreife mit der krankhaften Bläſſe des Gedankens und zu dem unausſtehlichen Alles-beſſer-wiſſenwollen, das nichts ernſtlich lernen

mag, weil es im Besitz einiger kahlen Begriffe ja schon alles weiß und das Fehlende im Nothfall aus den Fingern saugt u. s. w." Hiernach kann jedermann sich leicht entscheiden, ob er dem Philosophen, der vor den Denkübungen warnet, oder den Schulleuten, welche sie nicht entbehren mögen, folgen will. *) W. Thilo.

Denunciationssystem, s. Angeberei.

Deutsche Schule, s. Volksschule.

Deutsche Sprache in höheren Schulen. Es ist bekannt, daß das Lateinische Jahrhunderte lang die Sprache der gelehrten Stände war und in den Schulen ausschließlich gepflegt wurde. Die Schulen der Reformatoren kannten die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand nicht. In Trotzendorfs Schule zu Goldberg war Deutsch zu reden den Schülern selbst im gewöhnlichen Verkehr verboten. Nur die Kleinen hatten den deutschen Katechismus zu lernen. Dazu kamen deutsch gelernte Bibelsprüche; die Schüler hörten überdies wöchentlich wenigstens zwei Predigten, sangen deutsche Lieder und bekamen ein deutsches Dictat für die lateinischen Stilübungen. Das war alles, was für das Deutsche geschah. Aber all der Fleiß, welcher dem Lateinischen zugewandt wurde, wirkte auf das Deutsche zurück und diente zur Förderung der Muttersprache. Erst zu Anfang des 17. Jahrhunderts machte Wolfgang Ratich den Versuch, die deutsche Sprache allem Unterricht zu Grunde zu legen. Wie das Deutsche das Organ sein sollte, dessen sich die Schule bei Mittheilung ihrer Kenntnisse bediente, so sollte auch aller Sprachunterricht mit grammatischer Zergliederung der Muttersprache begonnen werden. Die Sprachgesellschaften förderten denselben Zweck. Bald wurden auch die lateinischen Grammatiken in deutscher Sprache verfaßt. Zu Anfange des 18. Jahrhunderts war die deutsche Schulsprache und der deutsche Unterricht immer verbreiteter. Joh. Matthias Geßner forderte neben grammatischer Behandlung der Sprache sogar schon das Studium der damaligen Klassiker. Jedermann weiß, wie unsere Literatur damals beschaffen war. Es fehlte der Sprache an Selbständigkeit und Reinheit. Sollte sie dazu gelangen, so mußte sie selbst als solche in das Bereich wissenschaftlicher Forschung gezogen werden. Dies Verdienst gebührt Gottsched, dessen „Sprachkunst" nicht ohne Einfluß auf die Praxis der Schule blieb. Noch viel mehr wirkte auf die Schule durch seine grammatischen und lexikalischen Arbeiten Joh. Christ. Adelung. In welcher Weise man sich die Betreibung des deutschen Unterrichtes zu Ende des 18. Jahrhunderts zu denken habe, erhellt am besten aus den Verordnungen für diejenigen Schulen, die für die damalige Zeit als Norm gelten können. In der „erneuerten Schulordnung für die latein. Stadtschulen der Chur-Sächsischen Lande" (Dresden 1773) wird S. 60 als Ziel des Unterrichtes bezeichnet, daß die Knaben die deutsche Sprache verstehen, auch regelmäßig und gut reden, auch ohne Fehler schreiben lernen sollen. Zu diesem Behufe sollen sie gelehrt werden die Wörter zu declíniren und zu conjugiren. Es soll der Unterschied der Artikel, der Gebrauch der Pronomina, die eigentliche Bedeutung und Anwendung der Zeitwörter und die Anomalien derselben bemerkt, auch Syntax und Formation der Perioden nicht verabsäumt werden. Hiernächst sollen sie nützliche deutsche Bücher lesen, welche in einer reinen und edlen Schreibart abgefaßt sind. Vorerst sollen den Knaben gute, wohlgeschriebene andächtige Lieder, ingleichen gute Fabeln und Erzählungen als z. B. Gellerts, hernach auch andere nützliche und leichte deutsche Bücher erklärt werden. Was sie gelesen haben, sollen sie wieder erzählen. Die „erneuerte Schulordnung für die Chur-Sächsischen drei Fürstenschulen" (Dresden 1773) fordert, daß der Lehrer, wenn der Schüler sich die deutsche Sprachkunst hinlänglich bekannt gemacht hat, die besten Werke der Nationalschriftsteller, welche die Beobachtung der Sprachlehre mit dem Reichthume und der Wahl der Redensarten und mit der Zierlichkeit des Ausdrucks am glücklichsten verbunden haben, fleißig mit ihm lesen, ihm den Bau der

*) Vgl. zu diesem Artikel die in „Deutsche Sprache in der Volksschule" niedergelegte Ansicht. D. Red.

Perioden erklären, das Edle oder Unedle im Ausdrucke ihn bemerken laſſen und ihn auf die Wahl und den Gebrauch der Wörter und Redensarten aufmerkſam machen ſolle. Sie empfiehlt deutſche Ausarbeitungen von der leichten Erzählung bis zur vollſtändigen Rede. Zur Dichtkunſt ſoll behutſam angeführt werden. — In jene Zeit fallen auch die erſten Verſuche, die Literaturgeſchichte in den Kreis der Unterrichtsgegenſtände aufzunehmen.*) Nach dem Aufſchwunge, welchen die deutſche Sprache und Literatur ſeit der Mitte des 18. Jahrhunderts genommen hatte, wurde Kenntnis der Literatur und Bildung des Geſchmackes immer mehr das Ziel des deutſchen Unterrichtes in Schulen. Die eigentliche methodiſche Begründung deſſelben erfolgte aber erſt, ſeitdem mit dem Erwachen des deutſchen Nationalgefühls in den Jahren des Druckes auf dem Gebiete der deutſchen Sprachforſchung und Literatur eine neue überaus rege Thätigkeit begann. Unter das bisherige empiriſche Syſtem der Grammatik, welches die Sprache als ein Aggregat von Regeln und Ausnahmen auffaßte, über die der Sprachgebrauch anerkannter Schriftſteller zu Gericht ſitzt und als deſſen eigentlicher Herold Adelung zu betrachten iſt, erhob ſich einerſeits das philoſophiſche oder rationale Syſtem von K. F. Becker, der von den Formen des Denkens ausgehend die Sprache nach den allgemeinen Denkgeſetzen conſtruirte und beſonders anregend für die Syntax wurde, andrerſeits das hiſtoriſche von Jacob Grimm, der alle Erſcheinungen beobachtete und benutzte, um den Gang zu erforſchen, auf welchem die Sprache geworden iſt und täglich noch wird, und das ſich allmählich unter Mithülfe verwandter Forſcher zum ſprachvergleichenden erweiterte. Die alt- und mittelhochdeutſchen Sprachdenkmale wurden kritiſch hergeſtellt und commentirt, die Literaturgeſchichte von den verſchiedenſten Standpuncten (Wachler, Koberſtein, Gervinus, Vilmar, Hillebrandt, Gelzer) behandelt und viele neuere deutſche Dichtungen ſprachlich, ſachlich und äſthetiſch erläutert. Es konnte nicht ausbleiben, daß in Folge aller dieſer Beſtrebungen die deutſche Unterrichtsfrage methodiſch bearbeitet (Günther**) — Hiecke***) — Rudolf v. Raumer†)) und eine Anzahl theoretiſcher und praktiſcher Lehrbücher für Grammatik und Stil, Poetik und Rhetorik ins Leben gerufen wurde. Durch die letzteren fanden bei der Sucht der neueren Zeit, alle wiſſenſchaftlichen Reſultate, auch bei noch nicht abgeſchloſſener Forſchung, für die Schule zu verwerthen, alle jene oft himmelweit auseinandergehenden Beſtrebungen ihren Weg auch in die Praxis der Schule, die das bunteſte Bild der deutſchen Unterrichtsmethode darſtellte.

Wenn es ſeitdem nicht zweifelhaft ſein konnte, daß dem deutſchen Unterrichte eine wichtige Stellung im Organismus des Gymnaſiums gebühre, ſo iſt doch auch faſt allgemein zugeſtanden, daß in den letzten zwei Decennien für das Deutſche in der Schule ein Eifer erweckt wurde, der die grundlegenden Fächer zu beeinträchtigen und den eigentlichen Schwerpunkt des Gymnaſiums zu verrücken drohte. Die theilweiſe Neuheit des Gegenſtandes, dem es an einer ſicheren überlieferten Methode fehlte, brachte eine Maſſe Misgriffe zu Tage, die unter dem Einfluſſe des Zeitgeiſtes nicht ohne nachtheilige Folgen für Bildung und Erziehung bleiben mußten. Während ungeſchickte Lehrer mit dem neuen Lehrgegenſtande nicht recht etwas anzufangen wußten, ſchadeten oft unbewußt die geſchickteſten Lehrer, indem ſie des Guten zu viel thun wollten, durch die unglaubliche „Verſtiegenheit", zu der ſie die Jugend erhoben. Die Unterrichtsbehörden ließen in den einzelnen Staaten die Sache mehr oder weniger gewähren. Das Preußiſche Abiturienten-Prüfungs-Reglement von 1834 hielt ſich in ziemlich allgemeinen Forderungen. Nur mit Entſchiedenheit trat man ſpäter dem Misbrauche des grammatiſchen Unterrichtes

*) Vgl. Mützell Zeitſchrift für d. Gymn. 1847. S. 34 ff.

**) Ueber den deutſchen Unterricht auf Gymnaſien. Von F. J. Günther. 1841.

***) Der deutſche Unterricht auf deutſchen Gymnaſien. Ein pädagogiſcher Verſuch von R. H. Hiecke. 1842.

†) Der Unterricht im Deutſchen. Von R. v. Raumer in K. v. Raumers Geſchichte der Pädagogik. Th. 3. Der Verfaſſer giebt zugleich eine kritiſche Geſchichte der deutſchen Grammatiken.

entgegen. Das Miniſterium Eichhorn empfahl über dieſen Gegenſtand Ph. Wackernagels gehaltreiche Schrift „der Unterricht in der Mutterſprache“ (4. Theil des Leſebuches. Stuttgart 1842) und faſt gleichzeitig Hülsmann's Programm (Duisburg 1842), in welchem die ganze Frage mehr vom ethiſchen als methodiſchen Geſichtspuncte aufgefaßt und an die Behandlung der neueren deutſchen Literaturgeſchichte die Forderungen des chriſtlichen Princips geſtellt wurden. Erſt die letzten Bewegungen auf politiſchem Gebiete, welche für die Schule die Bedeutung der nationalen Bildung ſehr ſcharf hervorhoben, rieſen in einzelnen Staaten Organiſationen der Gymnaſien hervor, in denen der deutſche Unterricht nach Ziel und Methode näher beſtimmt wurde. Insbeſondere geſchah dies in Oeſterreich und Württemberg. Der weſentliche Fortſchritt, der dadurch gemacht wurde, beſtand, beſonders in dem öſterreichiſchen Organiſations-Entwurfe, in einer conſequenteren Beſeitigung alles Theoretiſirens und Syſtematiſirens, ſo wie in der Forderung einer hiſtoriſch begründeten Kenntnis der Sprache. Durch die mittlerweile in Schriften und Verſammlungen fortgeſetzten Erörterungen iſt man insbeſondere über die grammatiſche Seite des deutſchen Unterrichtes immer mehr zur Klarheit gekommen.

Indem man in früherer Zeit, von einem pädagogiſchen Inſtinct geleitet, das Deutſche eben ſo behandeln zu müßen glaubte, wie das Lateiniſche, erkannte man richtig, daß man es auch hier mit Sprachunterricht zu thun habe, überſah aber den gewaltigen Unterſchied, der in dem Weſen der Mutterſprache begründet iſt. Gegen den heilloſen Misbrauch, den man mit deutſcher Grammatik — zunächſt nach der alten empiriſchen Methode — trieb, erhob ſich zuerſt J. Grimm in der Vorrede zur erſten Ausgabe ſeiner Grammatik. Er erklärte dieſen grammatiſchen Unterricht gradezu für ſchädlich und nennt ihn eine unfägliche Pedanterei, die es Mühe koſten würde einem wiederauferſtandenen Griechen oder Römer nur begreiflich zu machen; die meiſten mitlebenden Völker aber haben hierin ſo viel geſunden Verſtand vor uns voraus, daß es ihnen ſchwerlich in ſolchem Ernſte beigefallen ſei, ihre eigene Landesſprache unter die Gegenſtände des Schulunterrichts zu zählen. Den geheimen Schaden, den dieſer Unterricht wie alles Ueberflüſſige nach ſich ziehe, werde eine genauere Prüfung bald gewahr: es werde dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in dem Kinde geſtört und eine herrliche Anſtalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingebe und ſie in dem Geſang des elterlichen Hauſes zur Macht kommen laſſen wolle, verkannt. Die Sprache ſei gleich allem Natürlichen und Sittlichen ein unvermerktes, unbewußtes Geheimnis, welches ſich in der Jugend einpflanze und unſere Sprachwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländiſchen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen beſtimme. Ein ſo tief angelegter, nach dem natürlichen Geſetze weiſer Sparſamkeit aufſtrebender Wachsthum könne unmöglich durch die abgezogenen matten und misgegriffenen Regeln der Sprachmeiſter geleitet und gefördert werden. Wahre Dichter wüßten, ohne Grammatik zu Rathe zu ziehen, über Stoff, Geiſt und Regeln der Sprache ganz anders zu gebieten als Grammatiker und Wörterbuchmacher. Vor 600 Jahren habe jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutſchen Sprache gewußt, d. h. täglich ausgeübt, von denen ſich die beſten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen ließen. Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt würden, verſtänden ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu ſetzen und natürlicher zu wählen, weil ſie ſich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfnis bildeten, die Bildſamkeit und Verfeinerung der Sprache aber ſich mit dem Geiſtesfortſchritt von ſelbſt einfinde. Jeder Deutſche, der ſein Deutſch ſchlecht und recht wiſſe, d. h. ungelehrt, könne kühnlich alle Sprachmeiſterregeln fahren laſſen. — Unter den Pädagogen war Fr. Schaub der erſte, der an dieſe Worte anknüpfend (Programm d. Friedrichs-Gymn. zu Breslau 1825) den deutſchen Sprachunterricht in ſeiner Verſchiedenheit von den altclaſſiſchen Sprachen erfaßte und begründete. Er wies klar und überzeugend nach, daß es die Hauptaufgabe dieſes Unterrichtes ſei, die dem Menſchen angeborene Sprachkraft auf

naturgemäße Weiſe zu vergrößern und daß derſelbe daher mit der Leſung deutſcher Schriftwerke in Verbindung mit praktiſchen Uebungen im mündlichen und ſchriftlichen Vortrage zu beginnen habe.

Das Urtheil Grimm's iſt allerdings zunächſt gegen die ältere Art von Grammatiken und Methoden gerichtet, findet aber auch ſeine Anwendung auf einen nach Becker's grammatiſchem Syſteme betriebenen Elementarunterricht. „Wo Geſetze zum Bewußtſein gebracht werden, da wird ebenſo gut das Friſche, Natürliche, falls es noch im Entſtehen iſt, gebrochen, als wo Regeln gegeben werden, denn der Schüler legt das Maß des Geſetzes an ſeinen eigenen Ausdruck und entrückt dieſen der Führung des natürlichen Sprachgefühles" (Hüſmann a. a. O.) Die durch die Abneigung des Zeitalters gegen alles Unbegriffene und Unbewußte geförderte Sucht, die Jugend ſo früh als möglich zum Reflectiren zu erheben und ihr alles zum Bewußtſein zu bringen, ſowie der Vorſchub, den die Anwendung des Becker'ſchen Syſtems auf die lateiniſchen und griechiſchen Grammatiken durch Groteſend und Kühner leiſtete, brachte, nachdem man ſchon in den Schullehrerſeminarien vielen Misbrauch mit den ſogenannten Denkübungen getrieben hatte, die Sprachdenklehre als Methode der Mutterſprache in die höheren Schulen, die des großen Vortheils, den die Erlernung fremder Sprachen für die grammatiſche Bildung und für das Verſtändnis der Mutterſprache hat, ganz zu vergeſſen ſchienen. Nach Becker iſt die Sprache Erſcheinung des Gedankens und es müßen daher alle Geſetze des Denkens ſich in ihr wiederfinden laſſen. Logik und Sprache ſollen ſich decken. Durch dieſe einſeitige Hervorhebung des logiſchen Elementes wird die Verſtandesthätigkeit des Lernenden ausſchließlich in Anſpruch genommen. Die wichtigſten Unterſcheidungen der Begriffe, wie man ſie ſonſt in der formalen Logik obern Schülern zu bieten wagte, wurden nunmehr Aufgaben für 9- und 10jährige Knaben. Nachdem ſchon im einfachen Satze die durch Subject, Prädicat und Copula gegebene Gedankenverbindung in den verſchiedenen Formen des Urtheils, Wunſches und Befehls entwickelt war, wurden an dem zuſammengeſetzten Satze alle Kategorien der Logik in der Kunſtſprache der Philoſophie nachgewieſen. Wenn jene alte von Grimm verurtheilte Methode die natürliche Sprachentwicklung mehr hemmt als fördert, ſo iſt die Becker'ſche Manier ein gefährlicher Ueberreiz der Jugend, die ſich dabei auf einem ihr durchaus fremden Gebiete bewegt — auf dem der Abſtraction und Reflexion. Die Jugend lebt aber vorzugsweiſe im Concreten und in Anſchauungen. Je länger ſie auf dieſem Gebiete erhalten, genährt und geſtärkt wird, deſto friſcher bleibt das Geiſtesleben, das, wenn es in naturgemäßer Entwicklung bleiben ſoll, nur leiſe und behutſam aus dem Bewußtloſen zum Bewußten erhoben werden darf. Am allerwenigſten aber darf dazu die Mutterſprache benutzt werden. Die Aneignung der Mutterſprache in den erſten Jahren iſt dem Knaben etwas ganz unbewußtes. Er lernt ſie unmittelbar nicht als Sprache, ſondern als ſein Denken, Wollen und Empfinden. In tiefer Bewußtloſigkeit entfaltet ſie ſich und der Knabe lernt, ohne zu verſtehen, was. Dieſer natürliche Zuſammenhang — ebenſo tief und innig, wie das Verhältnis des Kindes zur Mutter — wird nicht ungeſtraft gelöſt, wenn gegen Gottes Ordnung dieſer unmittelbaren Bewußtloſigkeit noch eher als es die Seele des Knaben vertragen kann, die matten Formeln abgezogener Begriffe aufgenöthigt werden. Die einſichtigſten Pädagogen haben auf dieſe gefährliche Ueberreizung der Jugend und auf die Verfrühung der Reflexion und Abſtraction — ein Grundübel, an welchem die ganze Zeit krankt — mit warmen und nachdrücklichen Worten hingewieſen. Die fremde Sprache iſt für den Knaben ein Object, ein Gegenſtand der Anſchauung, den er auffaßt, ſich aneignet, ohne ſich von vorne herein um die Abſtractionen von Caſus, Modus, Tempus u. ſ. w. zu kümmern. Wie auch hier alles rationelle Verfahren vom Uebel ſein würde und eine reine Täuſchung des Lehrers, da doch nur gedächtnismäßig aufgenommen wird, was der Lehrer für begrifflich erfaßt hält, ſo tritt doch mit dem Erlernen der fremden Sprache eine vergleichende Thätigkeit ein, wodurch das unbewußte Können in der Mutterſprache allmählich und auf die behutſamſte Weiſe zum

Bewußtſein gebracht wird. Was früher unbewußt bei der Mutterſprache geſchah, geſchieht nun folgerechter und zuſammenhängender an der fremden Sprache, die nun dazu dient, zum zweiten Male das geiſtige Vermögen zu heben und zu ſtärken. Es iſt unmöglich, zu einem gründlichen Verſtändnis der Mutterſprache zu gelangen, ohne das Studium der fremden Sprachen. „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von ſeiner eigenen" (Göthe). Aber es iſt auch unmöglich, eine fremde Sprache zu erlernen, ohne dabei in die Grammatik der Mutterſprache eingeführt zu werden.

Es iſt ein entſchiedenes Verdienſt von Fr. Thierſch, überzeugend nachgewieſen zu haben, daß das Deutſche in den Gymnaſien an den alten claſſiſchen Sprachen gebildet werden müße. Hauptſächlich iſt das Lateiniſche diejenige fremde Sprache, durch die der Schüler zugleich in die Grammatik ſeiner Mutterſprache eingeführt wird, allerdings nicht auf ſyſtematiſchem Wege, ſondern auf dem Wege des gelegentlichen Unterrichts. Die Bedeutung des „gelegentlichen Unterrichts" iſt von der neuern Pädagogik vielfach verkannt. Weil der Lehrer ſelbſt eine ſyſtematiſche und zuſammenhängende Erkenntnis ſeines Gegenſtandes erlangt hat, glaubt er, der Schüler könne auf keinem andern Wege als in lückenloſem Zuſammenhange und mit deutlichſter Erkenntnis des jedesmal gethanen Schrittes vorwärts geführt werden. Der Lehrer vergißt dabei, wie er ſelbſt zu ſeiner Erkenntnis gekommen iſt und daß er das fragmentariſch und lückenhaft Ueberlieferte erſt allmählich in ſyſtematiſche Ordnung gebracht hat. Wenn daher der Unterricht in deutſcher Grammatik, inſofern er bei Gelegenheit des Lateiniſchen ertheilt wird, kein ſyſtematiſcher ſein kann und darf, ſo folgt daraus noch nicht, daß er nicht planmäßig vom Leichtern zum Schwerern fortſchreite. Schon in den unterſten Claſſen lernt der Schüler bei den Anfängen des Lateiniſchen die Bezeichnung der verſchiedenen Wörterclaſſen, Caſus, Tempora, Modi u. ſ. w. Es wäre thöricht, ſich dabei auf irgend eine Definition einzulaſſen. „Man rede von Subſtantivis, von Verbis und ſo fort, wie man von Tiſchen, Stühlen, von Blumen und Früchten redet, die ein Kind bald kennt und doch nicht zu erklären weiß. Und ſoll ja etwas erklärt werden, ſo geſchehe es im Anfang auf's äußerlichſte" (Ph. Wackernagel a. a. O. S. 80). Beim Latein. Declinirn wird nicht nur die deutſche Declination geübt, ſondern auch der Gebrauch des Artikels. Zur fortwährenden Vergleichung fordert die Verbindung des Hauptwortes mit dem Adjectivum auf. Die Formenlehre wird weitergeübt an der Comparation der Adjective, an den Pronominibus, den Conjugationen, ohne daß dem Schüler bei den letzteren die Unterſchiede von ſtark und ſchwach beigebracht werden, die er von ſelbſt richtig handhabt. Ja die Einſicht in die Natur der Formenbildung kann dem Knaben erſt an der lateiniſchen Grammatik aufgehen, da die deutſche Sprache darin viel zu arm iſt, ſo daß ſie ſich bald beim Decliniren aller Flexion enthalten, bald beim Conjugiren zu Verbindungen und Umſchreibungen durch Hülfsverben ihre Zuflucht nehmen muß. Einer beſonderen Aufmerkſamkeit bedürfen die Präpoſitionen, die neben den lateiniſchen gelernt werden müßen. Die Conjunctionen an leichten Sätzen des latein. Leſebuchs geübt, führen auf ganz praktiſchem Wege in die Satzlehre ein, ohne daß der Schüler irgend etwas über ihre Theorie zu erfahren braucht. Haupt- und Nebenſätze, Vorder- und Nachſätze, directe und indirecte Fragſätze lernt der Schüler am lateiniſchen Beiſpiel kennen und beim Ueberſetzen zugleich für das Deutſche üben. Die Satzlehre wird zugleich die Grundlage für die Interpunction. So ſteigt der Unterricht allmählich weiter. Die Rection der Caſus nöthigt zu ſtetem Vergleichen und übt dabei für das Deutſche. Die zunehmende Schwierigkeit der lateiniſchen Satzverbindungen und Satzgefüge, wie ſie die latein. Schriftſteller darbieten, erweitert und vertieft die Einſicht in das Weſen deutſcher Satzbildung und wird fleißig durch mündliches und ſchriftliches Ueberſetzen geübt. Dabei iſt, wie auch Thierſch fordert, gewiß nützlich und förderlich, wenn eine praktiſch eingerichtete Grammatik als Hülfsbuch in den Händen des Schülers iſt. Wie auch bis in die oberſten Claſſen hinauf das Lateiniſche für das Deutſche fruchtbar gemacht werden kann und wie Metrik,

Rhetorik und Stilistik sich daran anlehnen können, darauf kommen wir noch einmal zu sprechen (vergl. den Art. Composition).

Jedenfalls ist es ein erfreuliches Zeichen, daß die Uebersetzungsübungen aus den alten classischen Sprachen in ihrer für das Deutsche bildenden Kraft wieder mehr anerkannt werden. Welchen Werth man denselben in Frankreich und England beilegt, ist bereits unter dem Art. „deutsche Aufsätze" S. 333 angeführt. Bekanntlich haben auch alle Meister deutscher Sprache und Wissenschaft das Uebersetzen aus den alten Classikern hoch gehalten und fleißig geübt. Wenn viele Realschulen gegenwärtig der Wohlthat des Latein. Unterrichtes entbehren, so mögen sie sich mit dem für diese Zwecke allerdings weit unfruchtbareren Stoffe der französischen Grammatik behelfen. Die französische Sprache bietet wenigstens den Vortheil dar, auch eine fremde zu sein. Aber eine Thorheit ist es, wo man den reichen, bildsamen, zweckmäßigen Lehrstoff hat, an ihm vorüber zu gehen, um den armen, spröden, zweckwidrigen zu nehmen. Wir begreifen es nicht, daß man in einzelnen Staaten die bildende Kraft des Lateinischen so verkennen mochte, daß man es aus Realschulen, die doch auch eine allgemeine grundlegende Bildung geben wollen, verbannen konnte. Wir können es uns überhaupt nicht denken, daß die widernatürliche Trennung der beiden Bildungswege, wie sie sich in Deutschland immer schroffer vollzogen hat, noch lange fortbestehen könne. Sicherlich ist die Zeit nicht fern, wo die untere und zum Theil auch die mittlere Stufe beider Anstalten sich zu einem gemeinsamen Unterbau verbinden, auf welchen sich alsdann getrennt die obere Stufe beider Bildungswege aufsetzt. Dann werden alle Vortheile des Lateinischen für grammatische Bildung auch wieder, wie ehedem, den praktischen Ständen zu Theil werden, und der Misbrauch, den man gerade in Realschulen mit deutscher Grammatik und deutscher Sprache, als einem Substrate für Denkübungen, vielfach treibt, wird einer gesunderen Praxis Platz machen. *)

In ähnlicher Weise, wie das Lateinische, muß das Griechische für deutsche Sprache fruchtbar gemacht werden. Der deutsche Unterricht ist überhaupt, so weit er namentlich auf Aneignung der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Muttersprache sich bezieht, so wenig ein Besonderes, daß vielmehr alle Lectionen für diesen Zweck in Thätigkeit gesetzt werden müßen. Ueber das Verhältnis der einzelnen Disciplinen des Gymnasiums zum Deutschen hat Hiecke a. a. O. viel Treffliches gesagt. Es ist ein Grundgedanke seiner Schrift, daß in allen Lectionen Deutsch gelehrt werden müße. Da alle Ueberlieferung des Unterrichtes und alles Wiedergeben von Seiten des Schülers in deutscher Sprache erfolgt, so bietet sich für alle Uebungen der Rede von der einfachen Antwort bis zum zusammenhängenden Vortrage in allen Lectionen ein reicher Stoff dar, der, wie bereits bei den deutschen Aufsätzen nachgewiesen ist, auch zu schriftlicher Darstellung verwendet werden muß; da die deutsche Aufsatzfrage außerhalb dieses Artikels liegt, so sei hier nur noch bemerkt, wie die Durchnahme der Ausarbeitungen eine vorzugsweise geeignete Gelegenheit ist, Belehrung über grammatische Verhältnisse aller Art anzuknüpfen. Eine recht praktische Anweisung dazu hat in einem vortrefflichen Programm Hamann „deutsche Correcturstunde" (Gumbinnen 1854) ertheilt. Er zieht dabei in den Kreis seiner Betrachtung besonders diejenigen Uncorrectheiten, welche der Einfluß der Tagesliteratur verschuldet, durch deren hastige Benutzung die ernstere Beschäftigung mit classischen Mustern bei den sogenannten Gebildeten immer mehr zurückgedrängt und das Sprachgefühl verderbt werde. — Wenn von den übrigen Lectionen vorzüglich der Unterricht in der Geschichte Gelegenheit bietet, bei der Repetition den zusammenhängenden Vortrag zu üben, so besteht auch bei den alten Sprachen die Uebung nicht bloß in der deutschen Uebersetzung. Für Ausbildung deutscher Rede können die Inhaltsangaben größerer Abschnitte der Lectüre, Entwickelungen des Gedankenganges u. a. eben so fruchtbar gemacht werden.

*) Ueber die oben berührten, zum Theil noch bestrittenen Fragen vergl. auch die Art. Concentration des Unterrichts in der Realschule, Realschule, französische Sprache. D. Red.

Das besondere Gebiet, welches dem deutschen Unterricht und dem deutschen Lehrer bleibt, ist das Lesen deutscher Schriftwerke von den Proben des Lesebuches bis zu den größeren Meisterwerken unserer Classiker hinauf. Ganz nach Analogie des Lateinischen und Griechischen wird hier, ohne Rücksicht auf chronologische Anordnung, allein bedingt durch den stufenweisen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren der Stoff dargeboten, an welchem sich das Sprachgefühl der Schüler zu bilden und zu stärken hat. Hieran schließen sich alle Aushülfen an, deren der Schüler für seine Muttersprache noch bedarf, ohne daß das Lesebuch zu einer Beispielsammlung für Satzlehre und Stilistik erniedrigt werden darf. Auf dem Wege der Selbstthätigkeit, der der allein angemessene für alle Jugendbildung ist, indem es nicht Sache der Jugend ist, durch bloßes Anhören wenn auch noch so geistvoller Vorträge stundenlang den passiven Hörer zu spielen, führt es auf eine freundliche Weise in jenen Schatz vaterländischer Bildung ein, wie er in den Meisterwerken unserer Literatur aufbewahrt liegt und als ein heiliges Erbe der Nation von Geschlecht zu Geschlecht überliefert werden soll. Da hier nicht der Kraftaufwand gefordert wird, wie er bei den alten Sprachen zur Ueberwindung der sprachlichen Form nöthig ist, so bringt die deutsche Lectüre in das Anstrengende des übrigen Unterrichtes das Moment der Feier und der Erholung und kann deshalb recht eigentlich dazu dienen, in dem Schüler den Menschen auszubilden und durch Nährung an den edelsten Stoffen das Gefühl für alles Wahre, Große und Schöne in ihm zu wecken.

Das Lesebuch darf nur das Beste enthalten nach Form und Inhalt. Die Muster classischer Form sollen durch ihren unmittelbaren Eindruck so wie durch das vom Lehrer vermittelte Verständnis auf die eigene Sprachform des Lernenden bildend einwirken. Der rein und edel gewählte Inhalt soll einerseits der Erweiterung des Gesichtskreises und des Wissens der Schüler dienen durch Ergänzung der übrigen Unterrichtsfächer auf dem Gebiete der Geschichte, der Länder- und Völkerkunde, der Natur und des Menschenlebens, andrerseits hauptsächlich geeignet sein, in das deutsche Geistesleben einzuführen, nationales Bewußtsein zu erwecken und die Jugend zu erfüllen mit Liebe zu dem heimischen Land, zu dem Glauben und den Sitten der Väter und zu der Geschichte unseres Volkes. Es zerfällt in einen prosaischen und poetischen Theil. Der prosaische Theil wird aus der erzählenden Prosa theils Erzählungen und Fabeln, Märchen und Sagen bieten, theils Charakterzüge, Lebensbeschreibungen und Schilderungen aus der Geschichte, aus der beschreibenden Prosa Zeichnungen und Schilderungen aus der Natur- und Erdkunde, so wie aus dem Völker- und Menschenleben. Diese Stoffe haben indes nicht alle gleiche Berechtigung. Das Nationale tritt auf allen Stufen in den Vordergrund. Es war einer der glücklichsten Gedanken von Ph. Wackernagel, in dem 3. Theile seines Lesebuches hauptsächlich die Epoche der Freiheitskriege in Poesie und Prosa zur Jugend reden zu lassen. Auf diesen geweihten Boden unserer großartigsten nationalen Erinnerungen unsere Jugend zu führen ist schon die mittlere Stufe der höheren Schulen der geeignete Ort. Es ist in der That eine Schande, wenn die classischen Darstellungen jener Nationalepoche in der Bildung der vaterländischen Jugend nicht einen ebenbürtigen Platz neben den Mustern altclassischer Geschichtsschreibung einnehmen. — Der poetische Theil wird alles Dramatische auszuschließen haben. Das Epische beschränkt sich auf Fabeln und Parabeln, Erzählungen, Sagen und Legenden, historische Gedichte. Die lyrische Poesie wird weniger reich vertreten sein, da sie in ihren sangbaren Formen dem Liederbuche zum Theil überlassen bleibt. Die Auswahl des poetischen Theiles erfordert die größte Sorgfalt und kann kaum das Werk eines einzelnen sein. Nachdem in verschiedenen Sammlungen eine engere Auswahl vorliegt, sollte unter Mitwirkung aller Kräfte, die dafür Beruf und Interesse haben, ein Schatz von Gedichten zusammengestellt werden, der für die verschiedenen Bildungsstufen ausreichend ein „eisernes Inventarium" darstellte, welches durch Ueberlieferung von Geschlecht zu Geschlecht zu einem gemeinsamen Bildungsgute der Nation würde. Darum dürfte die Auswahl nicht so stark sein, wie gewöhnlich, damit der Stoff durch fleißiges

Wiederholen ſtets gegenwärtig erhalten und allmählich angeeignet werden könnte. — Die meiſten der neueren Leſebücher ſind auf ſtrenge Scheidung der einzelnen Claſſen bedacht geweſen und haben dadurch dem Lehrer die Auswahl erleichtert, wenn er auch oft mit der Abſtufung nicht wird einverſtanden ſein können. Nach dieſem Plane ſind die Bücher von Bach, Hülſtett, Hopf und Paulſieck, Ph. Wackernagel u. A. gearbeitet.

Ein ſolches Leſebuch liegt dem deutſchen Unterrichte auf der untern und mittlern Stufe ausſchließlich zu Grunde; an ſeine Stelle tritt zum Theil in den oberen Claſſen die Leſung der Claſſiker ſelbſt. Wir haben bereits erwähnt, daß das Leſebuch zum Leſen, nicht zu allerlei Sprach- und Stilübungen benutzt werden müſſe. Die mechaniſche Fertigkeit des Leſens ſoll von den Schülern in die Gymnaſien mitgebracht, aber die Kunſt des verſtändigen Leſens ſoll durch das Gymnaſium gebildet und geübt werden. Wenn ſie auch durch die Uebungen an den Alten vorzüglich gefördert werden kann, ſo iſt ihr doch in den deutſchen Stunden um ſo mehr Aufmerkſamkeit zu widmen, je mehr gerade das ſcheinbar leichtere und ſchnellere Verſtändnis leicht zur Undeutlichkeit, Flüchtigkeit und Gedankenloſigkeit führt. Es iſt daher vor allem auf lautes und verſtändliches Leſen zu halten, wobei der Lehrer ſtreng jeden Fehler zu beſſern hat. Wenn die Neigung, mit Gefühl zu leſen, nach Wackernagels treffender Bemerkung, eher zu unterdrücken als zu fördern iſt, ſo muß man doch an Ausdruck und Vortrag die Beſonnenheit und Sammlung wahrnehmen, auf der auch im künftigen Leben alle Fähigkeit ſich durch Leſen zu unterrichten beruht. Gedichte wollen langſamer geleſen ſein als Proſa. Auf das Leſeſtück hat ſich der Schüler zu präpariren. In der Stunde lieſt es zuerſt der Lehrer, dann einer der Schüler. An die Leſeübung ſchließt ſich die Sprechübung, indem der Inhalt wiederholt wird. Wie hier der Lehrer fortwährend Anlaß hat, der mangelhaften Sprachform des Schülers nachzuhelfen, die fehlerhaften Ausdrücke zu verbeſſern, bei einzelnen Conſtructionen oder Formen der Satzbildung in das Gebiet der Grammatik zu ſtreifen — nur ohne alles Theoretiſiren, ſo wird ſich an den Inhalt eine Beſprechung der Gedanken anſchließen, die ſich aus dem Geleſenen leicht ergeben.

Das Leſebuch enthält für die Schüler zugleich die Vorbilder der Orthographie, deren erſte Regel iſt: Schreibe ſo, wie du in deinem Leſebuche geſchrieben ſiehſt. Mannigfaltige praktiſche Uebungen — zuerſt im Abſchreiben, alsdann im Nachſchreiben gegebener Dictate — unterſtützen zur Befeſtigung des Schülers die einfachen und kurzen Regeln, die in der unterſten Claſſe dictirt und auswendig gelernt werden können. Günther (der deutſche Unterricht S. 157) theilt 9 ganz kurze praktiſche Regeln mit, nach welchen in den Bürgerſchulen der Franckeſchen Stiftungen zu Halle die Orthographie mit gutem Erfolge gelehrt und eingeübt wird. Der jetzt ſo angelegentlich über die Orthographie geführte Streit gehört nicht in das Gymnaſium. Unter ſeinen Lehrern muß darüber volle Einigkeit herrſchen. In den oberen Claſſen wird es nicht ausbleiben dürfen, auf etymologiſchem Wege die Schüler über Fehler unſerer gegenwärtigen Orthographie zu belehren.

Die Benutzung des Leſebuches zur analytiſchen Methode in Formenlehre, Wortbildung und Syntax iſt ein zeitraubendes Abquälen für Lehrer und Schüler, welches dem deutſchen Unterrichte ſeine Freiheit und ſeinen Duft nimmt, und auf poetiſche Stücke angewendet alle Blüthen der Poeſie zerpflückt und zerrupft und alle Unmittelbarkeit des Genuſſes zerſtört.

Das Recitiren der auswendig gelernten Stücke ſei nur ein Vortrag ohne Leſebuch und meide alle falſchen Künſte der Declamation. Da bei den einzelnen Stücken die Namen der Verfaſſer angegeben ſind, ſo nimmt der Lehrer Anlaß, der jedesmaligen Claſſenſtufe angemeſſene kurze Mittheilungen über das Leben der Verfaſſer zu machen und charakteriſtiſche Züge aus ihrer Jugend- und Bildungsgeſchichte hie und da hervorzuheben, um ſo ein literargeſchichtliches Intereſſe allmählich zu erwecken.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß, wie das Leſebuch vom Leichteren zum Schwereren aufſteigt, auch bei Benutzung deſſelben die Methode des Lehrers ihre Anforderungen mehr und mehr erhöhen und die Sprachform wie den Gedankenkreis des Schülers immer allſeitiger zu entwickeln und auszubilden bemüht ſein muß.

Während über die ſo eben gezeichnete Methode des deutſchen Unterrichtes in den unteren und mittleren Claſſen immer mehr Einigkeit der Anſichten erzielt worden iſt, iſt die Methode der oberen Claſſen noch immer ein Problem der Schul-Praxis, für deſſen Löſung die verſchiedenſten Vorſchläge gemacht ſind. Die hiſtoriſche Grammatik ſammt der altdeutſchen Literatur, die Lectüre und Erklärung der neueren deutſchen Claſſiker, die Behandlung der neueren Literaturgeſchichte ringen noch nach methodiſcher Geſtaltung und machen zum Theil einander den Platz ſtreitig. Von der Lectüre der neuern Claſſiker und der Literaturgeſchichte gilt hauptſächlich das Wort Hülsmann's, daß die ganze Frage mehr eine ſittliche als methodiſche Bedeutung habe.

Bei dem Standpuncte, den wir in unſerer ganzen Darſtellung eingenommen haben, indem für Sprachunterricht die Analogie des Lateiniſchen und Griechiſchen mit ihrer erprobten Methode maßgebend ſein müße, folgt von ſelbſt, daß wir einen beſonderen literaturgeſchichtlichen Unterricht auch für die oberen Claſſen nicht billigen. Vorträge über griechiſche und römiſche Literaturgeſchichte haben nur kurze Zeit in den Gymnaſien geprunkt und ſind mit Recht bald wieder verſchwunden, da ſie dieſen Schulen ihren elementaren und propädeutiſchen Charakter nehmen und an die Stelle der Selbſtthätigkeit das Princip des paſſiven Anhörens ſetzen. Das Gymnaſium führt in die Literatur der altclaſſiſchen Welt nur auf dem Wege der Lectüre und des ſelbſtthätigen Erringens ein. Es iſt dabei nur auf eine Kenntnis der Haupt-Meiſterwerke, nicht auf Vollſtändigkeit abgeſehen. Die hohe Ausbildung der einzelnen wiſſenſchaftlichen Disciplinen hat in die Gymnaſien einerſeits den leidigen Gedanken der Vollſtändigkeit und die damit oft von ſelbſt gegebene encyklopädiſche Ueberſicht gebracht, andrerſeits hat ein falſches Streben nach Wiſſenſchaftlichkeit uns mit jener abſtracten Syſtemſucht überfluthet, wonach die Wiſſenſchaft a priori conſtruirt werden ſoll und der Lehrer daran ein größeres Intereſſe nimmt als an dem concreten nährenden Bildungsſtoff, der aus den einzelnen Wiſſenſchaften mit weiſer pädagogiſcher Auswahl der Jugend zugeführt werden ſoll. Auch die Behandlung der deutſchen Literaturgeſchichte iſt dieſen Fehlern verfallen. Hier iſt es die nomenclatoriſche, ſkizzenhafte Ueberſicht, die mit ihren Namen und Jahreszahlen nimmermehr befruchtend und bildend einwirken kann, dort iſt es die philoſophiſch-kritiſche Verſtiegenheit, mit der den Schülern die ganze Literaturgeſchichte conſtruirt und Urtheile über Schriftſteller und Schriftwerke überliefert werden, die ſie nie geleſen haben und vielleicht auch nie zu leſen bekommen. Bücher und Vorträge dieſer Art haben viel Schaden angerichtet, da das Nachſprechen ſolcher Urtheile nur zur Naſeweisheit führt. Iſt es doch nicht ſelten Sitte, in die Literaturgeſchichte die Beſprechung der ganzen deutſchen Wiſſenſchaft zu ziehen und die hauptſächlichſten Vertreter derſelben mit dieſem oder jenem Prädicate abzufertigen. Dieſes Verfahren wird um ſo verderblicher, wenn es auf eines der koſtbarſten Kleinode unſerer Nation, auf die Dichtungen unſerer großen Meiſter und Heroen angewendet wird. Der Zweck des deutſchen Unterrichtes nach ſeiner materialen Seite iſt, in das Bleibende und Wirkende in unſerer Literatur einzuführen. Derſelbe Misbrauch, wie mit der Literaturgeſchichte, wurde früher oft mit der ſogenannten Einleitung in die heilige Schrift getrieben, in der man allerlei gelehrte Notizen und Urtheile über den Inhalt und die Verfaſſer der einzelnen Bücher erfuhr, aber die Bekanntſchaft mit der Bibel ſelbſt in ſo geringem Grade machte, daß die Einleitung oft ganz vor derſelben ſtehen blieb. Auch hier hat ſich Gott ſei Dank! eine geſundere Praxis geltend gemacht und an die Stelle der Einleitung, die vor der Thür ſtehen blieb, iſt eine Einleitung getreten, die durch ſelbſtthätige Lectüre mitten in den Inhalt der heiligen Schrift hineinführt. Ebenſo ſei es mit unſerer deutſchen Literatur — Leſen und immer wieder Leſen,

wie bei den alten Classikern, wie bei der heiligen Schrift. Was von literarhistorischen Kenntnissen ersprießlich ist, bleibe für den gelegentlichen Unterricht bei der Lectüre, hauptsächlich in biographischer Form, oder für den Unterricht der Geschichte in culturhistorischem Zusammenhange, so weit ein solcher von der Jugend erfaßt werden kann. — Wie die griechische Literatur ihre zwei großen Epochen in dem homerischen Epos und in der Blütheperiode des Perikles hat, aus denen wir der Jugend einen classischen geistbefruchtenden Bildungsstoff zuführen, so sind für die deutsche Poesie die epische Dichtung des 13. Jahrhunderts mit dem Minnegesang und die durch Klopstock, Lessing, Herder, Göthe und Schiller hauptsächlich bezeichnete classische Periode diejenigen Gebiete, in deren Kenntnis die Lectüre einzuführen hat. Das Neueste gehört schon deshalb weniger in die Schule, weil die Anerkennung darüber noch nicht entschieden hat.

Daß das Altdeutsche in den Kreis der Gymnasialdisciplinen aufgenommen werde, ist von der neueren Pädagogik immer angelegentlicher empfohlen worden. Der große Aufschwung, den die germanistischen Studien genommen haben, lockte längst mit der Versuchung, ihre Resultate auch der Schule zuzuführen. Daß man bisher darin Maß gehalten hat, haben wir den Meistern jener Studien zu danken, die vor ihrem verfrühten Gebrauch in der Schule ernstlich gewarnt haben. Unterdeß haben aber viele schulgerechte Bearbeitungen der einzelnen Zweige der deutschen Philologie an der Hand erfahrener Lehrer ihren Weg in mehr als eine Schule gefunden. Die Organisationsentwürfe in Oesterreich und Württemberg erkannten das neue Bildungsmittel an und gaben zum Theil methodische Winke für seine Benutzung. Dazu kommt der immer schärfere Ton, den man auf die nationale Seite der Bildung und Erziehung in den letzten Jahren gelegt hat. Daß die deutsche Jugend zu deutscher Gesinnung und deutschem Leben tüchtig gemacht werden müße und daß in unserer älteren Literatur unvergleichliche Zeugnisse und Schätze deutschen Volksthumes bewahrt liegen, wird niemand in Abrede stellen. Nur hüte man sich vor der Ueberschätzung dieser Mittel und vor überschwenglichen Erwartungen in Bezug auf den Erfolg. Die Schule hat in der Jugend ein groß Stück Zukunft in der Hand, aber Alles von der Schule erwarten wollen, das heißt ihre Einwirkung überschätzen. Die Schulen wirken nicht bestimmend auf das öffentliche Leben ein. Schulen sind Kinder ihrer Zeit, aber nicht Leiter und Beherrscher derselben. In England und Frankreich versteht es sich ganz von selbst, daß Bildung und Erziehung einen durchaus nationalen Charakter haben müßen, ohne daß wenigstens im ersteren Lande die Schule besondere vaterländische Bildungsmittel in Bewegung setzt (vgl. Wiese 12. Brief). Das Nationalgefühl findet dort eben auch außerhalb der Schule seine Pflege, und die Schule selbst hat sich nie zu jenen Abstractionen verleiten lassen, wie bei uns. Die deutschen Schulen sind allzulange einer abstracten Wissenschaftlichkeit und allgemeinen Humanitätsbildung nachgegangen, bei der sie der besonderen Bedingungen des wirklichen Lebens, wie dieselben in Kirche und Vaterland gegeben sind, vielfach vergessen haben. Wie man sich auf dem religiösen Gebiete mehr und mehr besinnt, daß es die Aufgabe des Gymnasiums sein müße, lebendige und bewußte Glieder der Kirche Christi zu erziehen, so ist auch alle sogenannte allgemeine Menschenbildung ohne die klar hervortretende Beziehung, in welcher der einzelne zu seinem bestimmten Vaterlande steht, ohne allen Gehalt. Der in unseren Schulen zu bildende Knabe ist eben kein abstracter Mensch, sondern ein evangelischer Christ und ein Deutscher. Eine gesunde Pädagogik findet darin die concrete Begrenzung ihrer Aufgabe. Das Interesse, welches in den Gebildeten unseres Volkes für die Schätze seiner Geisteswelt wieder erwacht ist, und der große Eifer, mit welchem die germanistischen Studien getrieben werden, trifft mit erfreulichen Regungen eines bewußten Nationalgefühls auch auf andern Gebieten des öffentlichen Lebens zusammen; die jetzt lauter an die Schulen gestellte Forderung nationaler Bildung findet darin ihre Erklärung und ihre Berechtigung.

Digitized by Google

Mit edler Wärme hat Julius Mützell in seiner Abhandlung über die Behandlung der Literaturgeschichte (Zeitschr. f. d. Gymn. 1847. S. 34 ff.) die große Bedeutung des nationalen Elementes für Unterricht und Erziehung nachgewiesen. Nur geht er in seinen Forderungen entschieden zu weit, wenn er außer dem Mittelhochdeutschen auch das Althochdeutsche und Gothische in den Kreis der Schulbeschäftigungen gezogen wissen will. Die von der Bildung der antiken Jugend durch Homer entlehnte Parallele (S. 68) ist in keiner Weise zutreffend. Auch R. v. Raumer (a. a. O.) fordert die ersten Elemente der gothischen, althochdeutschen und mittelhochdeutschen Formenlehre, die vergleichend durchgenommen werden sollen. Er will zuerst einige kleine gothische und althochdeutsche Sprachproben mit den Schülern gelesen wissen mit derselben strengen Genauigkeit, die jede gute Schule im Latein und Griechischen fordert. Es ist klar, daß auf diese Weise allmählich der ganze Kreis germanistischer Studien gerade durch kundige Lehrer in den Kreis der Schule gezogen werden könnte. Aber sicherlich liegen die germanistischen Studien als solche der Schule ganz fern, ebenso wie alle höheren Disciplinen der alten Philologie. Wir klagen schon jetzt über die Einengung des Lateinischen und Griechischen und sollten uns das Terrain noch mehr beschränken lassen durch die ganz selbständige Stellung, die alsdann neben den altclassischen Studien die deutsche Philologie einnehmen würde? Nach unsrer obigen Auseinandersetzung hat nur das Mittelhochdeutsche ein Anrecht, in die Gymnasialdisciplinen einzutreten. In Oesterreich ist dasselbe durch die neue Organisation auch wirklich eingeführt, mit der bestimmten Instruction, die Lectüre zur Hauptsache zu machen und an ihr das Grammatische, soweit es zum jedesmaligen Verständnis erforderlich ist, nebenbei zu erklären. Die Forderung, auch einige Proben des Althochdeutschen und Gothischen zu geben, geht schon zu weit. Dort hat die Praxis immer mehr ein sicheres Urtheil über jene Methode herausgestellt und die Oesterreicher trafen gewiß bei den Verhandlungen über jene Frage auf der Philologenversammlung zu Breslau (1857) das Rechte (vgl. Mützell Zeitschr. 1858 S. 471). Die Grundzüge der mittelhochdeutschen Grammatik mögen etwa zur Einleitung in 4—6 Stunden entwickelt werden, alles übrige bleibe der gelegentlichen Belehrung bei der Lectüre vorbehalten. Auch hier bietet die Behandlung des Homer in den Gymnasien einen sicheren Vergleichungspunct. Mit der elementaren Kenntnis der attischen Sprache ausgerüstet geht der Schüler an den Homer. Es fällt sicherlich keinem Lehrer ein, die homerische Formenlehre im Zusammenhange den Schülern vorzutragen. Man beginnt eben frischweg mit der Lectüre und erklärt an ihr die epische Form. Weil der Schüler anfangs auf gar viele Abweichungen vom Atticismus stößt, beginnt die Lectüre nur langsam und schreitet erst allmählich rascher fort. Jeder weiß aber aus Erfahrung, wie leicht nach einigen Monaten den Schülern die Lectüre des Homer wird. Auf jenem praktischen Wege kommt allmählich der ganze epische Sprachgebrauch zur Kenntnis des Schülers. Man vergesse nur nicht, daß es sich auch bei aller grammatischen Bildung um Concentration handle. Soll der nicht genug zu würdigende Gewinn, den streng grammatische Bildung absetzt, nicht verloren gehen, so muß er in der lateinischen und griechischen Grammatik concentrirt bleiben.

Den Lesestoff für das Mittelhochdeutsche wird ein Lesebuch darbieten müßen, dessen Auswahl aber so zu treffen ist, daß die einzelnen Stücke den Eindruck eines Ganzen gewähren. Den Hauptstoff bildet das Nibelungenlied in einer ganzen und vollen Auswahl aus dem großen Ganzen durch verbindende Skizzen. Daneben sei Walther von der Vogelweide vertreten, ein körniges Gegenbild gegen die sentimentale Lyrik der Neuern, ebenso etwa auch Freidank, der durch seine milde und männliche Lebensweisheit für die Jugend vorzüglich geeignet ist. Unserer Ansicht nach hat Carl Weinhold am treffendsten die Beschaffenheit eines solchen Lesebuches für die Oberclassen des Gymnasiums gezeichnet (Oesterr. Gymnas. Zeitschr. 1850. S. 348 f.) Er will einer Auswahl, welche die Hauptrichtungen der Literatur des 13. Jahrhunderts deutlich vergegenwärtigt, eine Auswahl, welche den Eindruck des Ganzen macht; die

Stücke sollen so gewählt sein, daß sie den deutschen Sinn des Schülers beleben. Er fordert daher einen Auszug aus den Nibelungen und Theile des Reinhard Fuchs für das volksthümliche Epos. Das höfische Epos soll vertreten sein durch einen Abschnitt aus einem Hartmannschen Werke, die Lyrik durch Walther und etwa ein paar Lieder Neithards, die didaktische Poesie durch ein Stück Freidanks. Unwesentlich scheint es uns, daß er auch die Prosa durch eine kurze Probe aus dem Schwabenspiegel und aus einer Chronik des 14. Jahrhunderts repräsentirt sehen will. Kurze literaturhistorische Bemerkungen sollen ein jedes Stück einleiten und Bemerkungen unter dem Texte die schwierigeren Formen und Stellen aufschließen. Auf die Lesestücke soll eine grammatikalische Uebersicht folgen, zum Beschluß ein Verzeichnis der darin enthaltenen mittelhochdeutschen Worte, wobei neben der Bedeutung auch die Geschichte des Wortes gegeben werde. Nach ähnlichen Grundsätzen sind zum Theil Ph. Wackernagel's Edelsteine, die Lesebücher von Henneberger, Schädel und Kohlrausch und anderen gearbeitet. Ob es bloß ausreichend sei, wie Fr. Breier (Progr. Oldenburg 1846) vorschlägt, das Mittelhochdeutsche, insbesondere die Nibelungen durch lautes Vorlesen zu einem „halbwegen Verständnis" zu bringen, ist mit Recht zu bezweifeln. Früher behalf man sich wohl, zumal wenn es in den Schulen an geeigneten Lehrern fehlte, den Schülern den Gebrauch von Wilhelm Wackernagel's Lesebuche in der Art zu empfehlen, daß sie vom 16. Jahrhundert an die Proben rückwärts lesen und so allmählich von dem Nahen zum Ferneren, von dem leicht Verständlichen zu dem Schwierigern aufsteigen sollten. Der Vorschlag ist alt und praktisch.

Das classische Nationalwerk, welches an der Schwelle der neuhochdeutschen Schriftsprache steht, ist glücklicherweise ein unveräußerliches Besitzthum unseres ganzen evangelischen Volkes, welches der Jugend bei allen Schwankungen über den deutschen Unterricht einen Geist und Gemüth befruchtenden Bildungsstoff zugeführt hat. Luthers Bibelwerk war schon das Grundbuch der Ratichianer und wurde auch später fortwährend empfohlen. „Er hat besser Deutsch als alle andern." Die deutsche Bibel gehört dem Religionsunterrichte der höheren und niederen Schulen an und ist das eigentliche Haus- und Volksbuch unserer Nation, mit dessen Anerkennung die Ehre des deutschen Namens steht oder fällt. Nur in Zeiten eines starren Dogmatismus wie eines verwässernden Rationalismus war es möglich, dem Religionsunterrichte eine andere Grundlage zu geben als Lesung und Erklärung der heiligen Schrift. Je mehr man in neuerer Zeit zu dieser allein richtigen Methode des Religionsunterrichts zurückgekehrt ist, um so zuversichtlicher ist zu hoffen, daß Luthers Kernsprache von neuem Wahrheit und Kraft, Tiefe und Innigkeit, Gesundheit und Einfachheit in deutsche Schrift und Rede zurückführen und ihren stärkenden und bildenden Einfluß besonders auf die Jugend der höheren Schulen ausüben werde. Es gab eine Zeit, wo die heilige Schrift so in unserem Volke lebte, daß man an ihren goldenen Sprüchen, wie bei Zunftgenossen am Zeichen, die deutsche Landsmannschaft erkannte. Die Bibel und der aus dieser Quelle abgeleitete Strom des evangelischen Kirchenliedes ist, wenn der Vergleich einmal gemacht werden soll, die heilige Ilias des deutschen Volkes. Die Schule möge dafür sorgen, daß sie in unserem Volke wieder so lebendig werde, wie ehedem; das wäre das beste Stück nationaler Bildung. Nur enthusiastische Bewunderung konnte dem Nibelungenliede für uns dieselbe Bedeutung zusprechen, die für die Griechen Homer hatte. Noch größer war die Verkennung des Inhaltes der Nibelungen, wenn Bach „die romantische Gemüthswelt des christlichen Mittelalters mit allen ihren Ahnungen und ihrem lebendigen Glauben" darin finden wollte.

Der Eingang unserer zweiten classischen Periode wird durch Klopstock bezeichnet. Fr. Thiersch (über gelehrte Schulen I, 356) wollte aus dem ganzen Schatze unserer lyrischen Poesie nur Klopstock's Oden in die Schule gezogen wissen. Was er selbst über die Methode, die er an Gymnasien mit Erfolg angewendet, berichtet, kommt darauf hinaus, daß die Behandlung wie die eines latein. und griechischen Werkes war, nur daß

ſie raſcher gehen konnte, weil die Schwierigkeiten der Sprache verhältnismäßig geringer waren und nur die Schwierigkeit der Gedanken und ihrer Verbindung übrig blieb. Die Horatiuslectionen gaben im allgemeinen das Vorbild, Horatius und Pindar wurden zur Vergleichung herangezogen und Nacheiferung in eigenen Verſuchen erweckt. Es iſt wahr, wenn bei irgend einem unſerer neueren Dichter, ſo iſt bei Klopſtock die philologiſche Methode anwendbar. Ihn der Jugend zuzuführen, iſt eine lohnende Aufgabe, da der nationale und chriſtliche Charakter ſeine Dichtungen vor unzähligen anderen empfehlen. Nicht gleicher Behandlung fähig ſind die größeren Dichtungen von Leſſing, Göthe und Schiller, die, wie wir meinen, mit Recht in den Kreis der Gymnaſialbildung gezogen ſind.

In Pforta wurden früher diejenigen gering geachtet, die Deutſches laſen. Döderlein wunderte ſich, als ihm ein Studirender auf die Frage, was er ſtudire, antwortete: Schiller. Die damaligen Pförtner, die das Leſen deutſcher Claſſiker auf der Schule verſäumt hatten, kamen ſpäter auch zum Genuß. Jedenfalls fürchtete die ſtrenge, auf Arbeit gegründete Zucht der Pforta, daß durch die Beſchäftigung mit deutſchen Dichtern die Luſt zur Anſtrengung geſchwächt werde. Döderlein aber unterſchied Studiren von Leſen und wollte das letztere, inſofern es ſich auf deutſche Dichter bezog, nicht als Arbeit anſehen. Jetzt ſind Göthe, Schiller und Leſſing ſtehende Lectionen im Gymnaſium und die Lectüre ihrer Dichtungen ſoll mehr oder weniger ein Gegenſtand des Studiums und der Arbeit ſein. In der That ein jäher und raſcher Sprung von dem Sonſt in das Jetzt und kein Wunder, daß ihn nicht alle mitmachen wollen. Noch giebt es namhafte Pädagogen, die miſstrauiſch ſind gegen den Werth und den Nutzen der ſchulmäßigen Beſchäftigung mit unſeren neueren deutſchen Claſſikern.*) Eine aus mehr als einem Grunde verkehrte Methode hat dieſe von einzelnen mit Enthuſiasmus gepflegten Lectionen ſchnell in einen gewiſſen Miscredit gebracht, ſo daß man leicht wieder auf den Gedanken kommen konnte, die Sache, wie ehedem, wild wachſen zu laſſen. Jene von uns eben bereits gerügte Sucht zur Reflexion und Abſtraction, die darauf ausgeht, alles bewußt zu machen, und dadurch alle Unmittelbarkeit des Genuſſes zerſtört, hat ſich ſchwer auch an unſern Dichtern verſündigt. Die Dramen unſerer großen Dichter wurden verſtandesmäßig zergliedert, die „Idee" des Ganzen nachgewieſen, ſo wie der „Zuſammenhang des Werkes mit der geſammten Weltanſchauung" des Verfaſſers, die Charaktere geprüft, die Fehler und Mängel in der Ausführung aufgedeckt, kurz das ganze Kunſtwerk unter das kritiſche Seeirmeſſer gebracht und ſtückweiſe zerſchnitten und zerlegt. „Uhlands köſtliche Romanzen und Balladen werden dem Schüler erſt zugänglich, wenn er ſie mit Hülfe des Lehrers in tauſend Stücke zerpflückt und die zerfetzten Glieder ſechsmal in der Hand herumdreht. Nachdem das Gedicht mehreremale vorgeleſen und die nöthigen Erläuterungen von Einzelheiten beigebracht ſind, beginnt erſt die eigentliche Arbeit." (R. v. Raumer a. a. O. 130). Welcher Art dieſelbe nach Hiecke ſein ſoll, davon theilt Raumer (ebendaſ.) eine Probe mit. Ueber das Verhältnis der Schule zu Göthe's lyriſchen Gedichten ſpricht ſich Viehoff folgendermaßen aus: „Das Wichtigſte für die Schule ſcheint es mir zu ſein, dem Lehrling ein Geſammtgemälde von dem Bildungsgange, den Göthe als Lyriker genommen hat, vorzuführen. Dadurch würden die Metamorphoſen, die Göthe's Lyrik durchlaufen, ihr Steigen, Culminiren, Sinken, die verſchiedenen Intereſſen, die ihn nach einander bewegten, die verſchiedenen Dichtungsformen, die er nach einander cultivirte, die allmähliche Vervollkommnung dieſer Formen, ſeine productiven, wie ſeine unproductiven Perioden — alles dies würde ſich dem Schüler von ſelbſt anſchaulich darſtellen." Daß gefähr-

*) Ein bedenkliches Wort ſprach hiegegen ſchon im J. 1842 Krüger (Päd. Rev. S. 17): „Gewiß iſt, daß durch die Interpretation deutſcher Claſſiker, welche ſeit ungefähr 12 Jahren allgemeiner eingeführt iſt, zwar das Bewußtſein und die Gedankenſchärfe zugenommen, dagegen die jugendliche Friſche in dem Ergreifen nationaler Kunſtwerke, die erſte duftige Begeiſterung in dem Berühren und Hineinleben ohne pädagogiſches Lenkſeil ſeltener geworden iſt." D. Red.

liche Ueberreizung der Jugend durch Verfrühung der Abſtraction und Reflexion, ſowie dünkelhafte Ueberhebung, die ſich über die zu Gerichte ſetzt, zu deren Füßen ſie in Beſcheidenheit ſitzen ſollte, als unberechenbare ſittliche Nachtheile aus dieſer Methode hervorgehen müßen, iſt immer mehr zu Tage getreten. Oder wer hätte noch nicht Anſtoß daran genommen und tiefen Aerger darüber empfunden, wenn ſo viele gar nicht oder halb verdaute Phraſen über Göthe und Schiller dem Munde unſerer Jünglinge entſtrömen. Es waren wohl mächtige Eindrücke, als der Ruhm Schillers durch Deutſchland flog und jedes neue Drama neue Blätter in ſeinen Ehrenkranz flocht, als die Götheſchen Dichtungen wie Befreier ein erſtarrtes Geſchlecht entfeſſelten. Damals lauſchte man ihnen wie die Phäaken dem Demodokos und ein naives Verſtändnis derſelben war das Eigenthum der Jugend, auch ohne daß die Schule irgend welche Hülfe geboten hätte. Die Schillerſchen Dichtungen fanden eine Stätte in dem Herzen der Nation. In ähnlicher Weiſe, noch tiefere Schichten durchdringend lebte auch Gellert in unſerem Volk. Dies naive Verſtändnis iſt uns abhanden gekommen. Die kritiſche Sucht des Zeitalters weiß viel mehr über unſere großen Dichter, als aus denſelben. In dem Bewußtſein der ſogenannten Gebildeten, die ſich vielfach den ephemeren Modernen in die Arme geworfen haben, ſcheint die Kenntnis unſerer großen Dichter in Abnahme zu ſein, wenn auch jetzt mehr als je über ſie geſchrieben und geleſen wird. Mit einem Worte, unſere großen Dichter gehören der Vergangenheit an, wenn auch einer noch nahen, die mit der Gegenwart weſentlich gleiche Grundlagen der Geiſtesbildung hat. Hieraus folgt die Berechtigung der Schule, ſich dieſes Bildungsmittels zu bemächtigen und der Jugend dieſe Vergangenheit zu eröffnen. Je näher dieſe Vergangenheit uns liegt, um ſo mehr tritt hier vorzugsweiſe die Methode der Ueberlieferung ein, die nur vereinzelt, beſonders für das ſachliche Verſtändnis, der Nachhülfe der Erklärung bedarf. Eine beredte Empfehlung hat dieſe Methode durch R. v. Raumer (a. a. O. S. 137) gefunden, der eine Auswahl von 15 größeren Dichtungen vorſchlägt, deren je eine den oberen Schülern allmonatlich an einem Tage im Zuſammenhange durch den Lehrer gut vorgeleſen werden ſoll. Seine Liſte iſt folgende: Von Göthe: Götz von Berlichingen, Iphigenie, Taſſo, Hermann und Dorothee. Von Schiller: Wallenſtein, Wilhelm Tell, Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, Don Carlos. Von Leſſing: Minna von Barnhelm. Dazu drei Stücke von Shakeſpeare (etwa Julius Cäſar, Richard II. und Macbeth, aber nicht der Schillerſche), Herders Cid und Ein Stück von Calderon. Hier bleibt, und das iſt der große Vortheil dieſes Verfahrens, die Unmittelbarkeit des Genuſſes, die in keiner Weiſe der Jugend verkümmert werden darf. Findet ſich immer ein Lehrer, der das Vorleſen in der rechten Weiſe verſteht, ſo iſt das Mittel ſicherlich weiſe gewählt. An andern Orten hat man mit gutem Erfolg jene Dramen mit vertheilten Rollen in den deutſchen Stunden durch die Schüler leſen laſſen. Die dramatiſche Anſchaulichkeit wird dabei noch mehr gefördert, das Unmittelbare des Genuſſes bleibt in gleicher Weiſe und dazu wird noch die Selbſtthätigkeit des Schülers erregt, die möglichſt gut zu leſen ſich zur Ehrenſache machen. Auf eine oder die andere Art ſollten jene Dichtungen den Schülern zum erſten Male durch die Schule zur Kenntnis gebracht werden. Das ſchließt keineswegs aus, daß eine wiederholte Vornahme derſelben das der Erklärung Bedürftige, namentlich in ſachlicher Hinſicht, wirklich kurz erläutere und ſich bei ſchwierigeren Stellen eingehend von dem Verſtändnis der Gedanken überzeuge. Eine zuſammenfaſſende Beſprechung des Ganzen bildet ebenſo, wie bei der altclaſſiſchen Lectüre den Abſchluß. Es verſteht ſich von ſelbſt, daß alle philologiſche Mikrologie wie alle äſthetiſche Verſtiegenheit dabei fern bleiben muß. Am wenigſten octroyre man dem Schüler eine Auffaſſung nach irgend welchem äſthetiſchen Schema.

Jenes Verfahren hat gewiſſermaßen ſchon einen älteren Gewährsmann, ich meine Herder, der in ſeiner 1796 im Gymnaſium zu Weimar gehaltenen Rede „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen" der Einführung

unſerer claſſiſchen Dichter in die Schullectüre warm das Wort redet. Ich kann es mir nicht verſagen, eine Hauptſtelle daraus hier mitzutheilen. „Das Leſen, ein lautes Leſen der beſten Schriften in jeder Art des Vortrags, Erzählung, Fabeln, Geſchichte, Geſpräche, Selbſtgeſpräche, Lehre und Lehrgedichte, Epopöen, Oden, Hymnen, Luſt- und Trauerſpiele in Gegenwart anderer oder mit andern, ohne Zwang, in der natürlichſten Art, giebt der Rede ſowohl als der Seele ſelbſt eine große Vielförmigkeit und Gewandtheit. Von der Fabel, vom Märchen an, durch alle Gattungen des Vortrags ſollte das Beſte, was wir in unſerer Sprache ſowohl in eigenen Producten als Ueberſetzungen haben, in jeder wohl eingerichteten Schule durch alle Claſſen laut geleſen und gelehrt werden. Kein claſſiſcher Dichter und Proſaiſt ſollte ſein, an deſſen beſten Stellen ſich nicht das Ohr, die Zunge, das Gedächtnis, die Einbildungskraft, der Verſtand und Witz lehrbegieriger Schüler geübt hätte: denn nur auf dieſem Wege ſind Griechen, Römer, Italiener, Franzoſen und Britten ihrem edelſten Theil nach zu gebildeten Nationen geworden. Alcibiades gab jenem Schulmeiſter zu Athen eine Maulſchelle, der den erſten claſſiſchen Dichter ſeiner Sprache, den Homer, nicht in der Schule hatte; und wie fleißig die Griechen ihre beſten Schriftſteller laſen — —, klingt für unſere neue barbariſche Zeit beinahe wie ein altes Märchen. In Italien weiß der gebildetere Theil der Nation ihre claſſiſchen Dichter faſt auswendig. — — — Wir Deutſche hingegen ſind hierin ſehr nachgeblieben. — — Kein edles Bild, keine große Geſinnung, Aufmunterung und Warnung, wenn es muſterhaft gedacht und geſagt iſt, ſollte bloß in unſern deutſchen Büchern und Bibeln ſtehen, oder maculaturweiſe in unſern Buchladen liegen, ſondern in den Schulen ſollte, wie auf der Tenne das Korn von der Spreu geſichtet, jedes edelſte und beſte laut geleſen, auswendig gelernt, von Jünglingen ſich zur Regel gemacht und in Herz und Seele befeſtigt werden. Wer unter euch, ihr Jünglinge, kennt Uz und Haller, Kleiſt und Klopſtock, Leſſing und Winkelmann, wie die Italiener ihren Arioſt und Taſſo, die Britten ihren Milton und Shakeſpeare, die Franzoſen ſo viele ihrer Schriftſteller kennen und ehren?“

Der von Raumer aufgeſtellte Kanon unſerer größern claſſiſchen Dichtungen wird bei den meiſten Beifall finden. In einzelnen Stücken wünſcht er ſelbſt Auslaſſungen. Nach einigen wird Taſſo der Auffaſſung des Schülers zu fern liegen, andere werden wegen der Beziehung zur antiken Tragödie die Braut von Meſſina hinzunehmen, wieder andere den Shakeſpeare ganz von der Schule ausſchließen. Von Fauſt kann für die Schule gar nicht die Rede ſein, ob von Leſſings Nathan daſſelbe gelte, iſt ſchwieriger zu entſcheiden. Im allgemeinen iſt auch hier feſtzuhalten, daß alle nationalen Stoffe den Vorzug verdienen. In den Nachträgen zur 2. Ausgabe der Geſchichte der Pädagogik (S. 250) hat Raumer ſeine Auswahl noch mehr beſchränkt und will bloß: Hermann und Dorothee, Iphigenie, Götz, Wallenſtein, Minna von Barnhelm, Julius Cäſar, Macbeth, Cid. In keinem Falle aber können wir der Kritik beiſtimmen, die J. Mützell in einer an trefflichen Gedanken reichen Abhandlung (Zeitſchr. f. Gymn. Supplem. 1853. S. 171) über jenen Raumer'ſchen Kanon gegeben hat. Er verlangt in den dichteriſchen Werken die größte Beſchränkung. Es ſei nicht recht, ſo ſorglos mit einem köſtlichen Gute der Nation umzugehen, von welchem die reiferen Jünglingsjahre, ja die Mannesjahre zehren, worin ſie Erfriſchung, Erholung und Genuß finden könnten, wenn es nicht durch den frühen Gebrauch an Werth und Bedeutung verloren hätte. Die Blüthen würden abgekoſtet, ohne Nutzen für Bildung, zum Schaden der Kindlichkeit, Einfachheit und Natürlichkeit. Die Schule habe dieſe Stoffe aufgenommen im Intereſſe der höheren Stände, der Geſellſchaft, der Convenienz. Neuere epiſche und dramatiſche Werke, deren vollſtändige Kenntnis dem Schüler beizubringen wäre, gäbe es nicht. Der Jüngling verſtehe ihre Motive nicht und bekomme verſchrobene Lebensanſichten. Wenn die Familie ein Mehr thue, könne es die Schule nicht hindern. — Wie aber, fragen wir, wenn die reiferen Jahre das köſtliche Gut ganz unbeachtet liegen ließen, weil der Jüngling in den Jahren der erſten friſchen Empfänglichkeit nicht darauf

hingewieſen iſt? Sind die Blüthen der vaterländiſchen Poeſie nicht recht eigentlich ein Schmuck für das jugendliche Alter und knüpfen ſich nicht die ſchönſten Stunden der Weihe und Begeiſterung an den erſten Genuß derſelben? „Mit welchem Entzücken, ſagt Herder a. a. O., erinnere ich mich meiner Jugend, da ich zuerſt dieſe (vaterländiſchen) und die alten Schriftſteller und die erſten Schriftſteller fremder Nationen las! Kaum reicht in meinen ſpäteren Jahren etwas an dieſe Freude, an dies ſüße Erſtaunen. In der Jugend iſt die Seele der Biene gleich, die in dem erſten ſchönen Frühlingstag an jedem Kelch der jungen Blumen hängt, und ihren ambroſiſchen Honig ſaugt; im Herbſte des Lebens geht man über gemähte Wieſen, oder gar über gebraachte und Stoppelfelder.“ Wird bei jener unmittelbaren Ueberlieferung wirklich nothwendig Kindlichkeit, Einfachheit und Natürlichkeit zerſtört? Man hat jene Dichtungen bedenklich für die Jugend gefunden, weil ſie zum großen Theil auf dem Motive der Liebe beruhen. Aber iſt es an ſich unrecht, wenn ein Jüngling Dichtungen lieſt, die auf jenem Motive ſich bewegen? Wie rein und ideal ſind darin unſere Claſſiker! Und wenn nun die Familie zur Bekanntſchaft mit jenen Dichtungen in unrechter Weiſe anleitet, iſt es dann nicht beſſer, die Schule giebt die rechte Anleitung? Werden die Lebensanſichten nicht verſchrobener werden, wenn der Jüngling ohne verſtändige Führung die Bekanntſchaft mit jenen Dichtungen macht? Es wäre ſchlimm, wenn man unſerer Jugend nicht mehr die ideale Richtung und Schwungkraft zutrauen dürfte, die die möglichen Gefahren überwiegt.

Man hat in neuerer Zeit ſehr ſcharf die ethiſche Bedeutung der deutſchen Unterrichtsfrage gerade in Bezug auf die Lectüre unſerer großen Claſſiker hervorgehoben. Insbeſondere hat Hülsmann im Duisburger Programm (1842) auf den großen Bruch, der zwiſchen unſerer Literatur und dem Chriſtenthum ſich vollzogen habe, in eindringlichen Worten hingewieſen und an die Schule die ernſte Forderung geſtellt, bei ihrer Beurtheilung den Maßſtab des Evangeliums und die Zucht der göttlichen Wahrheit walten zu laſſen. Wahr iſt es, daß unſere belletriſtiſche Tagesliteratur und eine große Zahl moderner Dichter von einem das Chriſtenthum negierenden Geiſte erfüllt iſt. Aber wenn ſchon unter den neueren Rückert, Uhland, Schwab u. a. eine Ausnahme machen, ſo ſtellt ſich die Frage bei Göthe und Schiller noch anders. Die Diſſonanz zwiſchen dem Chriſtenthume und unſern großen Dichtern iſt vorhanden. Sie waren nicht mit ſich einig über die Grundlagen, auf denen ſich chriſtlicher Glaube und chriſtliches Leben auferbaut, aber die ſittlichen Ideale, die ſie in ihren Dichtungen uns bieten, ſind aus einem ſo tiefen Sinn für Wahrheit, Liebe und Treue geboren, daß ſie ſicherlich einer chriſtlichen Jugend ohne Nachtheil zugeführt werden können. Hier helfe das Verſtändnis der Zeit nach, der ſie angehörten, ſoweit es von der Jugend erfaßt werden kann. Die daraus gewonnene Einſicht, daß unſere neuere Literaturepoche aus dem ſtarren Dogmatismus der Kirche, der Unfreiheit des Staates, der Steifheit und Seelenloſigkeit des geſellſchaftlichen Lebens uns befreit hat, wird vor jenen wohlfeilen und fanatiſchen Edicten bewahren, wonach ſie ohne weiteres Heiden, wenn auch edle Heiden geweſen ſein ſollen. Wie der chriſtliche Maßſtab, den die bekannten Bücher von Eichendorff, Barthei u. a. an unſere Literatur gelegt haben, nicht frei von Einſeitigkeit iſt, eben ſo wenig wird durch Apologien, in denen Schwab u. a. durch einzelne Citate chriſtlicher Anklänge das Chriſtenthum jener Männer zu retten ſuchen, gewonnen. Wie viel beſſer und edler Vilmar (Literaturgeſch. II, S. 273 ff. 4. Aufl.), dem gewiß niemand den rechten Ernſt zur Beurtheilung dieſer Frage abſprechen wird. Er läßt ſich den Glauben nicht rauben, daß die aus der Tiefe herausgewachſene Dichterblüthe, gleich der Waſſerlilie, die von den Wellen hin und her geſchaukelt wird, mit ihren Wurzeln feſtgewachſen war auf dem ewigen Grund, der gelegt iſt, ehe der Welt Grund gelegt war, und hinabſteigend an dem Schafte dieſer Lilie findet er an den Wurzeln der Pflanze die Perle, welche köſtlicher iſt, als alle Schätze, die in den Schiffen und Schiffein hin und hergeführt werden über die un-

ſicheren Wogen. Ihm ſind ſie nicht „Jugendverderber und Chriſtenverſtörer", wie ſo vielen fanatiſchen Neueren, die für den Verfall unſeres religiöſen und kirchlichen Lebens ſo gern ausſchließlich unſere großen Claſſiker verantwortlich machen möchten. Wir empfehlen die ganze ſchöne Auseinanderſetzung Vilmars allen unſern Leſern zu angelegentlicher Beherzigung. Zum Beweiſe deſſen, wie viel chriſtliche Wahrheit, wenn auch unbewußt und in der Form der Schönheit, Schiller in ſich trug, braucht man nur das einzige Gedicht „das Glück" anzuführen. Gottlob! giebt es noch heute chriſtliche Charaktere, deren Lebensweg, wenn er auch in der Jugend mit Schillers Idealen begann, doch zu den Füßen des Heilands geführt worden iſt. Wenn freilich die Forderung begründet wäre, daß unſere Schüler „in ihrem Schiller und Göthe zu Hauſe ſein ſollten," dann müßten ſie allerdings, um in jener wenn auch noch ſo edeln Ideenwelt ſich zurecht zu finden, bereits alles religiös-kirchlichen Grundes baar ſein. In gleicher Weiſe findet auch Leſſings Nathan erſt aus ſeiner Zeit heraus ſeine rechte Erklärung. Köpke hat in der Zeitſchr. f. Gymn. 1856 (S. 181 ff.) in einer vortrefflichen Abhandlung, die allen Lehrern des Deutſchen dringend zu empfehlen iſt, wegen der ſchiefen Auffaſſung, die der chriſtliche Glaube im Nathan findet, ſich mit großer Entſchiedenheit gegen die Aufnahme jenes Stückes in den Kreis der Schullectüre erklärt. Je größer das Anſehen und die Geltung dieſes Stückes iſt, welches wir in unſerer Literatur nimmermehr entbehren möchten, deſto entſcheidender ſcheint hier der pädagogiſche Geſichtspunct, daß die Schule die Würdigung dieſer Dichtung nicht dem Zufall und dem darüber vielfach irre geleiteten Zeitgeiſte überlaſſe. Aus ihrer Zeit heraus wird jene Dichtung ihr rechtes Verſtändnis finden, wenn die vielfach misbrauchte Schriftſtelle (Apoſtelgeſch. 10, 35) „In allerlei Volk, wer Gott fürchtet und recht thut, der iſt ihm angenehm (δεκτός)," auf Grund welches der Nathan ſo oft das Glaubensbekenntnis des Indifferentismus der Gegenwart geworden iſt, richtig ausgelegt wird. Hier trifft die Aufgabe des deutſchen Lehrers mit der des Religionslehrers zuſammen; keiner von beiden darf der Beſprechung dieſer Frage ſich entziehen. Eine ſolche Kritik wird dem Anſehen Leſſings, den wir unſerer Jugend als einen der erſten Meiſter vorführen, um ſo weniger Abbruch thun, da Leſſing ſelber in ſeiner „Erziehung des Menſchengeſchlechts" ſich über jenen Standpunct erhoben hat.

Jene eben erwähnten Dichtungen der großen Meiſter ſind faſt alle in Separatausgaben ebenſo käuflich, wie die Stücke der alten Claſſiker. Freilich iſt dadurch das Bedürfnis der oberen Claſſen noch nicht vollſtändig befriedigt. Auch hier wird man eine Chreſtomathie nicht entbehren können, die für das Epiſche und Lyriſche, wie durch Muſterſtücke deutſcher Proſa ergänzend hinzutritt. Von den vorhandenen Sammlungen wird keine allen Forderungen genügen. Wegen umſichtiger Auswahl iſt Heinrich Kurz, Handbuch der poetiſchen Nationalliteratur der Deutſchen, 2 Theile. Zürich 1840 und Handbuch deutſcher Proſa, 2 Theile (1845) zu empfehlen. Er geht für die Poeſie bis auf Haller, für die Proſa bis auf Gottſched zurück. Der Stoff iſt für die öffentliche Behandlung noch viel zu reichhaltig. Doch mag hier die Privatlectüre nachhelfend eintreten. Die Schule gebe nur die rechte Anleitung zum Leſen und Verſtehen. Bei lyriſchen Gedichten wird meiſt das bloße laute Leſen ausreichen. Für das Gymnaſium haben die lyriſchen und lyriſch-epiſchen Gedichte Schillers, die einen griechiſchen Inhalt haben, ein beſonderes Intereſſe. Hier wird die Erklärung die Beziehungen zu dem claſſiſchen Alterthum nachweiſen. Mützell a. a. O. legt beſonderen Werth auf die Proſalectüre, von der er beſonderen Nutzen für die ſchriftmäßige Ausbildung des Hochdeutſchen erwartet. Den Gebrauch der proſaiſchen Chreſtomathie denkt er ſich ſo, daß dem Schüler ein Abſchnitt zum Durchleſen bezeichnet wird. Die Stunde beginnt mit dem Vorleſen, wobei alle Anforderungen eines guten Leſens ins Auge zu faſſen ſind. Der Lehrer überzeugt ſich darauf von der Richtigkeit des Verſtändniſſes, von der genauen Auffaſſung der Dispoſition und des Gedankenganges und knüpft daran weitere Beſprechungen über Inhalt und Form. Den Schluß bildet eine freie Recapitulation

des Ganzen. Es ist klar, daß auf diesem Wege der Schüler nicht bloß das Gefühl für schöne und vollendete Darstellung ausbildet, sondern auch einen reichen Gedankenstoff in sich aufnehmen kann. Nur übersehe man nicht, daß Prosastücke, während sie oft in den mittlern Classen zu leicht sind und kein Interesse für die Schüler darbieten, noch öfter in den oberen Classen leicht zu schwer sind und über den Gesichtskreis der Schüler hinausgehen. Das Letztere gilt namentlich von dem früher mehr als jetzt gebrauchten Lesebuche für die oberen Classen von Hiecke. An die Prosalectüre wird sich zugleich das lexikalische Element anschließen, auf welches bereits Schaub (a. a. O.) hinwies und welches auch Mützell angelegentlich empfiehlt. In Verbindung mit dem Mittelhochdeutschen wird es erst recht fruchtbar und interessant gemacht werden können. „Im Griechischen und Lateinischen, sagt Schaub, begnügt sich niemand, nur die gewöhnliche Bedeutung eines Wortes zu kennen, sondern er erforscht, wo es nur möglich ist, die Grundbedeutungen; in der Muttersprache wissen wir bei den allermeisten und gebräuchlichsten Ausdrücken über ihre eigentliche Bedeutung selten Auskunft zu geben. Wie viele Wörter sind in unserer Sprache in Umlauf, von denen wir nur den Cursirwerth kennen und deren Klang nicht mehr in unserer Seele das ursprüngliche Bild deutlich hervorruft. In alltäglichem Gebrauch geht der Sinn mancher inhaltsschweren Ausdrücke sehr leicht verloren, statt des reellen Werthes erhalten die Wörter einen bloßen Nominalwerth, statt der Bedeutung eine bloße Geltung, den Münzen gleich werden sie durch häufigen Gebrauch abgegriffen und verlieren mit der Zeit ihren Klang und ihr Gepräge gänzlich, so daß selbst die Verwechslung nicht immer mehr vermeidlich ist. Die üblen Folgen dieser Unkenntnis werden wir in unserer Literatur gewahr. Es giebt eine Menge von Wörtern, die weil ihre wahre, eigentliche Bedeutung nicht mehr gekannt wird, ein jeder fast nach Belieben gebraucht, so daß man nur mühsam aus dem Zusammenhange errathen muß, was eigentlich damit gemeint sei. Soll dieser Uebelstand nicht ärger werden, soll unsere Sprache nicht aus lebendigen Wörtern zu todten Redensarten verknöchern, so muß der in jedem Worte befindliche Lebenstrieb frisch erhalten werden. Dies kann aber nur dadurch geschehen, daß die Bedeutung der Wörter in ihrer historischen Gestaltung zum Gegenstande der Forschung gemacht wird." Wie viel unser Volk dadurch an Tiefe, Innerlichkeit und Wahrheit verloren hat, das kann man an Wörtern sehen, wie Ehe, Meineid, Demuth, Elend, geruhen, deren ursprünglicher tiefer Sinn, wie er etymologisch erkannt wird, uns fast ganz abhanden gekommen ist. Eine Geschichte der Sprache, die man wohl gar auch von den Gymnasien gefordert hat, liegt natürlich uns eben so fern als alle andern höhern Disciplinen der Philologie. Hier ist es nur wieder der gelegentliche Unterricht, durch den Anregung zu späterer weiterer Forschung gegeben werden muß.

Daß auf der oberen Stufe zum Verständnis der Lectüre das literaturgeschichtliche Element auch mehr hervortreten muß, versteht sich von selbst. Die Lesung deutscher Dramen wird ebenso, wie die des Sophokles im Griechischen, durch eine kurze Entwickelung der Geschichte des Dramas eingeleitet werden müßen. Sonst bleibt auch hier nur die biographische Form die einzig praktische. Nur wird der Stoff an Ausdehnung und Tiefe wachsen müßen. Als ein Hülfsbuch bietet sich Vernaleken's „deutsches Literaturbuch" dar, das sich der biographischen Form bedient und mit Rücksicht auf das Bildungsinteresse des Schülers das Jugendleben unserer großen Dichter und Schriftsteller, wo es praktisch erscheint, etwas eingehender behandelt. Nachdem aus dem Inhalte der alten Literatur das Wichtigste erzählt ist (Heldensage, poetische Erzählungen, Volkserzählungen), folgen die Lebensbilder von Gellert, Lessing, Voß, Hebel, Herder, Göthe, Schiller, Paul Richter, Chamisso, Arndt, Körner, Uhland, Kerner, Hölderlin, Rückert, Steffens, Brüder Grimm, Brüder Humboldt und einigen anderen. In die Tiefe der innern Entwickelung dieser Männer die Schüler einzuführen wird nimmermehr gelingen, da dazu eine Kenntnis der verschiedensten auf sie einwirkenden Welt- und Geistesverhältnisse gehört, für welche die Reife des Mannes erfordert wird.

Selbſt die muſterhafte Selbſtbiographie Göthe's wird nur den allerreifſten Schülern zur Lectüre überlaſſen werden können.

Aus der Analogie des Lateiniſchen und Griechiſchen, die wir fortwährend feſtzuhalten haben, folgt von ſelbſt, daß der deutſche Unterricht keine beſondern Lectionen in Rhetorik, Stiliſtik und Poetik kennt und auch hier alles Theoretiſiren und Syſtematiſiren abweiſen muß. Hier iſt das Gebiet, wo der Zuſammenhang des Deutſchen mit dem altclaſſiſchen Sprachunterrichte nicht innig genug ſein kann. Die Einſicht in die Lehren der höheren Grammatik und Stiliſtik reſultirt auch hier allein aus dem Lateiniſchen. Wie lehrreich iſt die Vergleichung beider Sprachen in Wortſtellung und Periodenbau, im Gebrauche der Tropen u. ſ. w. Man ſtudire nur einmal Nägelsbach's lateiniſche Stiliſtik für Deutſche und man wird zweifelhaft ſein, ob der Gewinn, den man aus dieſem Buche und den Uebungen, die es leiten will, ſchöpft, für das Lateiniſche oder für das Deutſche größer iſt. Es iſt bekannt, mit welchem Eifer früher die Rhetorik theoretiſch und praktiſch am Lateiniſchen geübt wurde. Auch hier iſt es, wie bei ſo manchen andern Uebungen geſchehen, daß die Philologen vor lauter Ueberſtürzung in modernen Bildungsintereſſen ihre alt bewährten guten Uebungen im Lateiniſchen fallen ließen und daß dieſelben eine gute Beute für die eifrigeren Lehrer des Deutſchen wurden. Jetzt, wo man zu der alten Praxis im Lateiniſchen mit neuem Eifer beſonders unter M. Seyffert's Vorgang (Scholae latinae) zurückzukehren bemüht iſt, kann es nicht zweifelhaft ſein, daß Rhetorik und Stiliſtik ſich an den altclaſſiſchen Unterricht anzuſchließen haben und daß die deutſche Lectüre und die deutſchen Arbeiten nur die von dort gewonnenen Früchte zu genießen und zu verarbeiten haben. Wie es unerläßlich iſt, daß eine rhetoriſche Schrift Ciceros geleſen werde, damit eine Einſicht in das Weſen der alten Rhetorik gewonnen werde, ſo müßen beſonders praktiſche Uebungen der verſchiedenſten Art die gewonnene Einſicht befeſtigen und zu eigener ſicherer Anwendung führen. Da uns hier die ſchriftlichen Aufſätze der Schüler im Deutſchen nicht beſchäftigen, ſo kann hier nur die Bedeutung jener Theorien für die Expoſition in Anſchlag kommen. Die Erkenntnis der Geſetze der verſchiedenen Kunſtformen in gebundener und ungebundener Rede wird mehr, als es in der letzten Zeit geſchehen iſt, wieder an den alten Sprachen zum Bewußtſein gebracht werden müßen. Die Bedeutung der deutſchen Proſalectüre wird hauptſächlich in unmittelbaren Eindrücken beſtehen. In ſolcher Weiſe wirkte von den Alten Plato auf Schleiermacher, Cicero auf Wieland, Tacitus auf Joh. v. Müller. Die Lectüre der deutſchen Claſſiker hat zugleich die Aufgabe, ein Correctiv herzuſtellen gegen die Latinismen und andere Unebenheiten der Form, die ſo leicht aus der vorherrſchenden Beſchäftigung mit den Alten entſtehen können. Sonſt bietet die alte Literatur die unübertroffenen Muſter für alle Gattungen der didaktiſchen, hiſtoriſchen und rhetoriſchen Proſa, an denen ſich zu allen Zeiten Hiſtoriker, Philoſophen und Redner gebildet haben, eben ſo dar, wie für die Hauptformen der Poeſie. Den Geiſt und Segen echter Poeſie muß der Schüler hauptſächlich an den claſſiſchen Muſtern der Griechen erfahren. An den Alten lernt er die Geſetze der Metrik, ſo daß auch hier der deutſche Unterricht nur einzelnes zu ergänzen und hauptſächlich durch Nachbildungen einzuüben hat, wie er in der Poetik nur diejenigen Formen, die die Alten noch nicht kannten, an den gerade durch die Lectüre gebotenen Beiſpielen zu erläutern hat. Alle theoretiſche Belehrung, die nicht aus der Lectüre herauswächst, hat gerade bei der Poetik ihre beſonderen Gefahren. Sehr wahr ſagt Hiecke a. a. O. S. 84. „Nichts ſtört die Unbefangenheit der Hingabe, die Friſche des Genuſſes poetiſcher Werke mehr, als wenn ſchon vorher Rubriken im Kopfe herumſpuken, allgemeine Maßſtäbe, an welche unwillkürlich jene gehalten werden; nichts kann ſo leicht zu der Meinung verführen, als ob Gedichte nach vorher fertigen Regeln verfertigt werden müßen und verfertigt worden wären; nichts entfernt weiter von der richtigen Anſicht, daß jedes poetiſche Werk ein lebendiges Weſen iſt, das eine eigene innere Geſetzgebung in ſich trägt.“

Daß an das Leſebuch Sprech- und Redeübungen, die außerdem in allen anderen Lectionen auch geübt werden, ſich anſchließen müßen, das haben wir bereits wiederholt hervorgehoben. Redner zu bilden liegt nicht in der Aufgabe des Gymnaſiums. „Aber daß dem Schüler in allen Stunden, und alſo auch in den deutſchen, Gelegenheit gegeben wird, ſeine Gedanken über geeignete Gegenſtände ex tempore oder nach kurzer Vorbereitung in gewandter Form ausſprechen zu lernen, das iſt ebenſo unſchuldig und ebenſo zweckmäßig als ein kurzer ſchriftlicher Aufſatz ex tempore, der denn doch auch ſein Gutes hat. Die ſogenannten freien Vorträge, die ihren Namen ſehr mit Unrecht tragen, ſind mindeſtens unſchädlich, wenn ſie den wohl memorirten Vortrag einer häuslichen Ausarbeitung geben; ja ſie ſind ein Mittel für den Jüngling, die natürliche Scheu zu überwinden, von der er ergriffen zu werden pflegt, wenn er vor einer größeren Verſammlung zuſammenhängend reden ſoll." (Mützell, Supplem. der Zeitſchr. f. Gymn. 1853. S. 177 f.). Vergleiche die Artikel Declamation und Redeübungen.

Der Zuſammenhang des deutſchen Unterrichtes mit dem altclaſſiſchen hat auch dadurch eine wichtige Bedeutung, daß der deutſche Unterricht auch rückwirkend auf die lateiniſchen und griechiſchen Lectionen von Nutzen werden kann. So iſt es unbeſtritten, daß ſeitdem die deutſchen Claſſiker eine Aufnahme in die Schule gefunden haben, immer mehr die Philologie es als Aufgabe erkannt hat, ſich über die einzelnen Obſervationen, durch welche die Schriftſteller oft nur eine Unterlage für die Grammatik wurden, zur Erfaſſung des Ganzen zu erheben und eine Einſicht in die Kunſtform zu verſchaffen. Euripides, Iphigenie wird kaum noch in irgend einem Gymnaſium ohne vergleichende Herbeiziehung des Götheſchen Meiſterwerkes geleſen und erklärt werden. Die Kraniche des Ibykus können von der Aufführung antiker Tragödien eine beſſere Anſchauung geben, als was ſonſt in Einleitungen zum Sophokles beigebracht wird. Welches Leben gewinnen viele Stellen im Homer, wenn die Schüler das Schillerſche Siegesfeſt kennen, das ſelbſt in einzelnen Ausdrücken und Wortbildungen ganz antik iſt. Ebenſo werden die einzelnen ſprachvergleichenden Bemerkungen, zu denen der deutſche Unterricht Anlaß giebt, dem Lateiniſchen und Griechiſchen einen neuen Reiz geben.

Die Realſchulen, welche aller dieſer Vortheile entbehren, werden Rhetorik, Stiliſtik und Poetik auf praktiſchem Wege an modernen Muſterſtücken erklären müßen. Aber ein volles Verſtändnis kann bei dem ganzen Bildungsgange, den unſer Volk nun einmal genommen hat, dadurch nicht erzielt werden. Hier müßen Ueberſetzungen alter Claſſiker ergänzend und nachhelfend eintreten.

Es lag nicht in unſerer Abſicht, einen Lehrplan für das Deutſche aufzuſtellen, ſondern nur die allgemeinen Grundgedanken zu entwickeln, die für den deutſchen Unterricht in höheren Schulen maßgebend ſein müßen. Die Individualität des Lehrers macht ſich gerade bei dieſem Unterrichte am meiſten geltend. Nur halten wir es für richtiger, das Mittelhochdeutſche erſt in die oberſte Claſſe zu verlegen. Ebenſo gehören dahin Iphigenie und Taſſo, ſowie Nathan, wenn er überhaupt aufgenommen wird. Die Schillerſchen Stücke finden in Secunda die friſcheſte und vollſte Empfänglichkeit vor.

Ganz nach der Analogie des Lateiniſchen und Griechiſchen tritt zu der öffentlichen Lectüre auch im Deutſchen die Privatlectüre, die durch eine zweckmäßig eingerichtete Schülerbibliothek unterſtützt wird. Sie ſoll nicht auf Unterhaltung berechnet ſein, wird aber auch ebenſowenig eine Sache der ernſteſten Kraftanſtrengung ſein, wie Hiecke a. a. O. S. 62 verlangt. Wie alle Beſchäftigung mit dem Deutſchen, wie wir ſie in der Schule fordern, mehr den Charakter der Erholung und Freiheit trägt, ſo wird auch die deutſche Privatlectüre, da die Schwierigkeit in Ueberwindung der Form wegfällt, nicht diejenige Kraftanſtrengung in Anſpruch nehmen, wie das beim Lateiniſchen und Griechiſchen der Fall iſt. Sammlung und Beſinnung aber ſind diejenigen Anforderungen, unter denen ſie allein gedeiht. Wie wir ſie für die alten Sprachen in den

untern Classen noch nicht fordern und mit Recht darauf halten, daß die Schüler hauptsächlich in der Schule selbst lernen und sich üben, so darf sie sich, wie wir nach reiflicher Erwägung hiermit aussprechen, auch im Deutschen nicht über Tertia hinab erstrecken. Was die jüngeren Schüler der untern Classen suchen und vorzugsweise wünschen, ist nur auf flüchtige Unterhaltung berechnet, die, mag sie leicht oder spannend sein, unnatürlich und gefährlich zugleich ist. Hülsmann hebt in einer schönen Abhandlung „über Schülerbibliotheken" (Duisburg 1855) zur Begründung ihrer Unnatürlichkeit für das jüngere Alter mit Recht hervor, daß die Knaben in ihren Freistunden von dem Verkehr mit der Bücherwelt erlöst werden und in dem belebenden Athem der Wirklichkeit, der Natur und der Familie sich erfrischen sollen. Ihre Gefahr würde beseitigt werden, wenn die Eltern durch Vorlesenlassen sich unmittelbar an ihrer Leitung betheiligten. Hiefür den rechten Stoff zu finden ist aber mehr Sache des Hauses, als der Schule. Ihr Nachtheil tritt hauptsächlich hervor in Abspannung der Kräfte für ernstere Arbeiten und in einer Ueberreizung der Phantasie, die alle die schlimmen Folgen mit sich führt, wie sie das leibliche Leben durch narkotische Reizmittel erfährt. Noch größere Bedenklichkeiten hat Hülsmann a. a. O. gegen die „christlichen" Jugendschriften erhoben, die direct auf Stärkung des kirchlichen Sinnes und auf Erzeugung „specifisch-christlicher" Gesinnung ausgehen und eine Frucht der vielfachen Ueberreizung unseres gegenwärtigen kirchlichen und religiösen Lebens sind.

In den drei oberen Classen hat die deutsche Privatlectüre den Zweck, einzelne Gebiete des öffentlichen Unterrichtes nach Seiten des Wissens und der Anschauung zu ergänzen, andererseits noch mehr Vorbilder und Uebungsmittel, als die Schule bieten kann, für die Kunst der Darstellung zu gewähren. Der Zusammenhang des deutschen Unterrichtes mit allen Disciplinen des Gymnasiums tritt hierbei noch einmal in seiner ganzen großen Bedeutung hervor. Wie das Lesebuch das nach Form und Inhalt Beste und Auserlesenste aus dem Gebiete der Geschichte, Länder- und Völkerkunde, der Natur und des Menschenlebens, der Religion und Philosophie je nach den verschiedenen Bildungsstufen zusammenstellt, so wird auch die Privatlectüre ihre Stoffe aus allen jenen Kreisen entlehnen dürfen. Ihre besondere Bedeutung hat sie durch eine erweiterte und vertiefte Einführung in das Bleibende und Wirkende unserer classischen Nationalliteratur. Wie den Schülern der oberen Classen W. Wackernagels Lesebuch zugeführt werden kann, so werden Sammlungen ähnlicher Art die in der Schule nur spärlich gepflegte Lectüre mittelhochdeutscher Dichtungen nach freier Neigung erweitern können. Vorbildend für die Kenntnis unserer ältern Periode sind schon in Tertia die Bearbeitungen der alten deutschen Heldensage durch Osterwald, Bäßler und Genthe, ebenso für Secunda die Simrock'schen Uebersetzungen der Nibelungen, der Gudrun, des Walther, über deren Werth Grimm und Rückert wohl zu abschätzig geurtheilt haben. Dazu kommen die deutschen Volksbücher und in mäßiger Auswahl Märchen. Das Gebiet der Erzählungen sei für dieses Alter vertreten durch eine Auswahl von Caspari, Stöber und Schubert. Für unsere neuere classische Literatur kann, da sie durch die besten Meisterwerke in der Schule selbst vertreten ist, für Poesie und Prosa das ausreichen, was Heinrich Kurz in der oben erwähnten Sammlung darbietet. Sie hat den Vorzug, daß sie fast immer ein zusammenhängendes Ganzes giebt. In den prosaischen Theilen sind Hamann, Herder, Kant, Lessing, Möser, Winkelmann, Fichte, Göthe, Hegel, Humboldt, Joh. Müller, Schelling, Schiller, die Schlegel's, Schleiermacher, Varnhagen fast alle wenigstens durch ein größeres Ganzes vertreten. Der poetische Theil ist mit pädagogischem Takt ausgewählt und erstreckt sich auf alle einzelnen Kunstformen der Poesie. An die Dramen Schiller's und Göthe's mögen sich in der Privatlectüre die nationalen Stücke Uhlands anschließen. Um die Schüler den inneren Zusammenhang der Literaturgeschichte ahnen zu lassen, dürfte am geeignetsten Vilmar's Literaturgeschichte sein, die reifere Schüler sehr wohl verstehen können. Das mit Recht von allen Seiten anerkannte Buch übertrifft alle ähnlichen durch lebendige Schilderung

der einzelnen Perioden, ſcharfe Darſtellung der geſchichtlichen Entwickelung, hervortretende Zeichnung der bedeutendern Geiſter. Wie die alte Zeit ausgezeichnet iſt durch ſchöne und liebevolle Darſtellung, ſo die neuere durch ein beſonnenes und ſicheres Urtheil. Seine Abſicht iſt, die Sachen ſelbſt in ihrer Wahrheit und Einfachheit zu den Gemüthern Unbefangener reden zu laſſen und die Freude, die er ſelbſt hat, in andere Seelen überzutragen. Während andere Bücher der Gelehrſamkeit, der Wiſſenſchaft und Kritik dienen, wird hier etwas für das Leben dargeboten. Wie dadurch der Sinn für das Leben der Vergangenheit geweckt werden ſoll, der Sinn für die Treue, Liebe und Freude unſerer Väter, ſo wird ernſt auf den Beruf des deutſchen Volkes für die Zukunft hingewieſen, „ein Hüter zu ſein unter den Völkern für Zucht und Sitte, für Gerechtigkeit und Hingebung, für Dichtung und Wiſſenſchaft in ihrer ſtillen Innerlichkeit und für den Glauben der chriſtlichen Kirche in ſeiner weltüberwindenden Herrlichkeit." — Aus dem übrigen Gebiete der Privatlectüre beſchränken wir uns hier auf Erwähnung einiger wahrhaft claſſiſchen Sachen. Für die antike Sage ſind unentbehrlich Schwab's ſchönſte Sagen des claſſiſchen Alterthums und Becker's Erzählungen aus der alten Welt; für die alte Geſchichte Lange's Erzählungen aus Herodot, Pfizer's Alexander. Das Gebiet der Hiſtorie ſehen wir überhaupt am liebſten entweder in Erzählung von „Geſchichten" oder in biographiſcher Darſtellung vertreten, wohin die Leſeneigung der Schüler auch am meiſten führt. Von letzteren nennen wir ein Leben Luther's (für Tertia etwa Matheſius, für die oberen Claſſen Pfizer), Preuß' Leben des großen Königs Friedrich II, Nettelbeck's Autobiographie, Varnhagen's Biographien, auch Werner Hahn. Die Lebensbeſchreibungen von Arndt, Heim, Steffens, Schubert, Stein, Perthes, York, die alle ein gut Stück Zeitgeſchichte enthalten, werden obere Schüler feſſeln. Während die Bilder aus dem Seeleben die Phantaſie oft übermäßig reizen, werden claſſiſche Reiſebeſchreibungen, mit der Karte ſtudirt, neben der geographiſchen Kenntnis die Form ſchöner Darſtellung fördern. Für die biographiſche Literaturgeſchichte haben wir bereits oben Vernaleken's Literaturbuch genannt. Ihm möge ſich anſchließen Schiller's Leben von Schwab, ſo wie für die reifſten Wahrheit und Dichtung. Für jüngere Schüler iſt Herder als Knabe und Jüngling von Schmidt und Fichte's Leben von demſelben Verfaſſer beſonders zu empfehlen. Auf dem Gebiete der Naturwiſſenſchaften ſind Lenz Naturgeſchichte, Maſius' Zoologie, Schubert's Spiegel der Natur, Humboldt's Anſichten und Maſius' Naturſtudien durch Inhalt und Form bildend. Wie für die alte Lectüre ſich immer mehr ein Kanon herausgebildet hat, der das umfaßt, was jeder Abiturient geleſen haben ſoll, ſo wäre ein ſolches gemeinſames Bildungsgut innerhalb unſerer vaterländiſchen Literatur noch wünſchenswerther. Der Schüler nähme darin ein Capital für das ganze Leben mit und um die Gebildeten der Nation würde ſich wieder ein gemeinſames Band knüpfen, wie es in früherer Zeit mit Klopſtock, Gellert und zum Theil auch Schiller der Fall war. — Es verſteht ſich von ſelbſt, daß die freie Neigung in der Privatlectüre durch eine zweckmäßig eingerichtete Schülerbibliothek (ſ. d. Art.) noch ein weiteres Feld zu ſelbſtthätiger Beſchäftigung haben kann. Die Berathung und Leitung dieſer Privatlectüre würde allen Lehrern zuſtehen, da ſie in alle Disciplinen des Unterrichts eingreift. So weit ſie ihre beſondere Beziehung zur deutſch-claſſiſchen Literatur hat, wird der deutſche Lehrer ſich durch mündliche und ſchriftliche Referate, die er fordert, von der fortgeſchrittenen Fähigkeit, mit Verſtand zu leſen, wozu die deutſche Stunde mit dem Leſebuch Anleitung geben ſoll, überzeugen. Auch wird das Privatſtudium zu Nachbildungen in eigenen Compoſitionen reizen und dadurch erſt ſeinen bildenden Einfluß üben, der fruchtbringender werden kann, als die pflichtmäßigen monatlichen Aufſätze mit ihren oft ſeltſamen Forderungen an die Productionskraft der Schüler. „Man muß ſich, ſagt Herder a. a. O., im Schreiben üben, wenn man richtig ſprechen, wenn man genau leſen und hören will. Alſo kleine Aufſätze von allerlei Art, Auszüge aus Büchern, theils ſtellenweiſe, theils nach dem ganzen Plan des Buchs und

ſeiner Anordnung, dieß ſind die Zellen, die ſich der Fleiß der Biene baut, die Körbe, in denen ſie ihren Honig bereitet. Nulla dies sine linea, kein Tag muß vorübergehen, wo nicht ein junger Menſch für ſich ſelbſt etwas ſchreibt; er hole nun nach, was er vergeſſen möchte, oder ſetze ſich ſeine Zweifel auf, oder berichtige dieſelben, oder excerpire oder componire, in welcher Uebung es auch ſei." Eine Hauptſache iſt auch bei der Privatlectüre das Lautleſen, ſo wie das Einprägen ſchöner Stellen, das in den oberen Claſſen immer mehr an die Stelle des aufgegebenen Auswendiglernens treten und einen edlen Wetteifer in der Jugend erzeugen ſollte. „Dies laute Leſen, ſagt derſelbe Herder, dies auswendige Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, ſondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken; es giebt dem Gemüth Freude, der Phantaſie Nahrung, dem Herzen einen Vorſchmack großer Gefühle, und erweckt, wenn dieß bei uns möglich iſt, einen Nationalcharakter." *) Heiland.

Deutſche Sprache in der Volksſchule. Von dieſem Unterrichtsfache der Volksſchule iſt erſt ſeit dem Ende des vorigen Jahrhunderts die Rede. Zwar hieß von jeher die Volksſchule zum Unterſchied von der lateiniſchen „die deutſche Schule", weil in ihr keine fremde Sprache gelehrt, ſondern alles deutſch getrieben wurde; aber daß man den Kindern des Volks einen beſonderen Unterricht im Deutſchen zu geben habe, daran ſcheint kaum jemand gedacht zu haben. Man gab Unterricht im Leſen und im Schreiben deutſcher Schrift, auch im deutſchen Rechtſchreiben, vielleicht hie und da ein wenig Anleitung zur ſchriftlichen Darſtellung der Gedanken, und ſo gewiß das alles Sprachunterricht war, wurde es doch von niemand ſo benannt, wie denn auch jetzt noch viele bei dem Worte Sprachunterricht nicht an Leſen, Sprechen und Schreiben des Deutſchen, ſondern allein an grammatikaliſchen Unterricht, an Bekanntmachung mit den einzelnen Formen, Regeln und Geſetzen der Sprache denken. Der grammatikaliſche Unterricht iſt erſt in neuerer Zeit allmählich in den Bereich der Volksſchule gekommen und hat ſich nun ſo in den Vordergrund gedrängt, daß er den Titel „Sprachunterricht" oder „deutſche Sprache" allein für ſich beanſpruchen möchte. Es hat zwar lange vorher deutſche Sprachlehren gegeben, ſeit der bekannte Valentin Ickelſamer 1531 ſeine „deutſche Grammatika" herausgegeben; beſonders ſeit Adelung in der zweiten Hälfte des vor. Jahrh. (geb. 1732 geſt. 1809) durch ſein „grammatiſch-kritiſches Wörterbuch der hochdeutſchen Mundart" (Lpzg. 1774 bis 1768), ſeine „deutſche Sprachlehre für Schulen", ſein „umſtändliches Lehrgebäude der deutſchen Sprache," ſeine Schrift „über den deutſchen Styl", ſein „Magazin für die deutſche Sprache", ſeinen „Mithridates" und viele andere Schriften eine neue Bahn gebrochen hat, ſind ſchnell viele andere deutſche Sprachlehren nachgefolgt, welche theils mehr wiſſenſchaftlich gehalten, theils mehr für Schüler angelegt waren (vgl. den „Unterricht im Deutſchen" von R. v. Raumer in K. v. Raumers Geſch. der Päd. III, b). Eine nähere Erwähnung derſelben gehört übrigens um ſo weniger hieher, als ſie nicht für die Volksſchule, ſondern für höhere Lehranſtalten ausdrücklich beſtimmt waren. So ſagt unter anderen M. J. C. Vollbeding in der Vorrede zu ſeinem „Katechismus der deutſchen Sprache zum Gebrauch in Schulen" (Köthen 1798) das jetzt noch in mehr als einer Hinſicht beachtenswerthe Wort: „der Schüler darf kein Kind, ſondern muß ſchon ein unterrichteter junger Menſch ſein, der, welches wohl zu wünſchen wäre, beſonders die Anfangsgründe der lateiniſchen Sprache ſchon gelernt hätte, woraus er ſich ſo manches würde erklären können. Ueberhaupt ſcheint mir in dem Unterrichte der deutſchen Sprache dieſes der beſte Gang zu ſein: Man ſpreche mit dem Kinde fleißig und laſſe darin alle Sprachfehler vermeiden. Dann

*) Aus der überreichen Literatur über dieſen Gegenſtand geben wir zu den im obigen Artikel erwähnten Schriften noch eine kleine Nachleſe: Deinhardt Gymnaſialunterricht S. 136 ff. Döderlein Reden und Aufſ. I Nr. IX und S. 240; Held Schulreden S. 114 ff.; Mager in Päd. Rev. 1844, 1 ff.; Märklin in Schnitzers Mittelſchule 1846 S. 208 ff.; Roth kl. Schriften I, 139; II, 95 ff.; Rümelin Aufgabe ꝛc. S. 166 ff.; Scheibert h. Bürgerſchule S. 207 ff.; Waitz Päd. § 18 und S. 383. D. Red.

laſſe man es die beſten deutſchen Schriftſteller, Wieland, Campe u. a. m. fleißig leſen. Ganz zuletzt, wenn es der junge Menſch ſo weit gebracht hat, daß er richtig ſprechen und ſchreiben kann, lehre man ihn die Regeln der deutſchen Sprache ſelbſt. Die deutſche Sprache kunſtmäßig nach Regeln zu lernen, iſt eigentlich nur für den Erwachſenen, der entweder aus fremden Ländern, wo eine andere Sprache geredet wird, zu uns kommt, oder der ſich ganz eigentlich dieſem Studio widmet. Für unſere deutſchen Kinder aber würde es eine überflüſſige Folter ſein." Demungeachtet drängte ſich um jene Zeit der Sprachunterricht im engeren Sinne in die deutſche Volksſchule ein einestheils unter der Aegide des Philanthropinismus, welchem F. P. Wilmſen angehörte, der Verfaſſer der „Anleitung zu zweckmäßigen deutſchen Sprachübungen in Beiſpielen und Aufgaben für Lehrer in Bürgerſchulen, (Berlin 1799), ſo wie die Verfaſſer der vielen „gemeinnützigen und wohlfeilen deutſchen Sprachlehren", der „Verſuche eines ſokratiſchen Unterrichts in der deutſchen Sprachlehren" und dgl. Anderntheils fieng nun auch die innerlich und äußerlich ſich hebende Volksſchule an mit der „Bürgerſchule" und dieſe mit der Realſchule und der lateiniſchen Schule zu wetteifern, und man ſah es für Ehrenſache an, ſo viel immer möglich, die gleichen Unterrichtsfächer, welche in dieſen Schulen zu Hauſe waren, nun auch in der Volksſchule einzubürgern.

Der Zweck, den man in dieſer erſten Periode des Unterrichts in der deutſchen Sprache bei Volksſchülern verfolgte, war übrigens von Anfang an bei vielen ein rein praktiſcher, daß nämlich die Schüler ihre Mutterſprache (man verſtand darunter das Neuhochdeutſche) beim Leſen und Hören recht verſtehen und ſich in ihr mündlich und ſchriftlich richtig ausdrücken lernen, ein Zweck, der ſelbſtverſtändlich bis auf dieſen Tag ſeine Bedeutung noch nicht verloren hat, wenn er gleich bei manchen einem rein formalen Zwecke mehr oder weniger den Platz räumen mußte. Die Wege jedoch, auf welchen man jenen praktiſchen (materialen) Zweck zu erreichen ſuchte, waren verſchieden, wie ſie es jetzt noch ſind. Sehen wir von denen zunächſt ab, welche den formalen Zweck mit dem materialen verbinden, ſo geben die einen zu Erreichung des letzteren Sprachlehren ganz in der ſynthetiſchen Ordnung und Weiſe der Grammatik der lateiniſchen oder ſonſt einer fremden Sprache in der Meinung, die Aufſtellung und Einübung der trockenen Regeln und nackten Formen der Sprache ſei hiefür genügend. Was etwa für den Sprachforſcher von Bedeutung iſt, das ſoll auch für den Schüler ſich eignen. So haben es Hunderte gehalten von dem ſchon genannten M. Vollbeding an in ſeinem Katechismus, welcher ungeachtet dieſes Titels und der vorhin aus der Vorrede mitgetheilten vernünftigen Anſicht doch nichts anders als eine gewöhnliche Grammatik iſt, bis auf die neueſte „Elementargrammatik der deutſchen Sprache von H. Heidelberg" (Celle 1858).

Andere ſchlugen einen andern Weg ein, den unſtreitig beſſeren per exempla ſtatt per praecepta. Dies waren die treueren Anhänger der philanthropiſtiſchen Schule, deren Chorage der oben genannte F. P. Wilmſen iſt, dem es vornehmlich darum zu thun war, den Schüler zu „Deutlichkeit, Richtigkeit und Beſtimmtheit des Ausdrucks" zu leiten. Weil es „überaus ſchwer iſt, dieſen Unterricht den Kindern anziehend zu machen und eine gewiſſe Trockenheit und Einförmigkeit zu vermeiden, welche ſo leicht davon abſchreckt," ſuchte er in der ſchon genannten „Anleitung ꝛc." die Schüler durch Uebungen, die er ihnen aufgab, zum Ziele zu führen. Er ließ z. B. zu gegebenen Subjecten paſſende Prädicate ſchreiben, ähnlich lautende Wörter unterſcheiden und demgemäß benützen, einzelne Wörter ableiten, Sätze aus dem Activum ins Paſſivum umgeſtalten u. ſ. w. Der gleichen Richtung gehört in der Hauptſache neben anderen J. P. Pöhlmann an in ſeiner Schrift „das Gemeinnützlichſte aus der Sprachlehre als Stoff zu Denk- und Sprachübungen benützt" (Erlangen 1813). Wie ſelten, ſagt er in der Vorr., außer dem Gelehrtenſtande die Menſchen ſind, die ſo viel von ihrer Mutterſprache verſtehen, daß ſie ſich über alles aus ihrer Sphäre richtig und beſtimmt ausdrücken und einen Vortrag in der Kirche, den Inhalt eines für ſie beſtimmten Buchs oder auch nur

einer im Wochenblatte befindlichen Anzeige vollkommen richtig nach allen ihren einzelnen Theilen und Bestimmungen auffassen und einen kleinen Aufsatz ohne Verwechslung gewisser Begriffe, Wörter und Redensarten, ohne Fehler gegen die Syntax oder Orthographie niederschreiben können, lehrt den aufmerksamen Beobachter gewiß die tägliche Erfahrung." Um diesem Uebelstande abzuhelfen, treibt er hauptsächlich Wortlehre mit beständiger Rücksichtnahme auf die „Fehler" des Volksdialekts. Wenn es übrigens eine unberechtigte Zumuthung an die Schüler ist, daß sie nur von ihrer geringen Erfahrung und ihrem unausgebildeten Sprachgefühl geleitet das Richtige bei diesen Uebungen treffen sollen, so war es schon ein löblicher Schritt vorwärts, wenn man den Schülern Mustersätze gab, nach welchen sie ähnliche bilden oder fehlerhafte verbessern sollten, wie Zerrenner in seinen „Vorlegblättern für den Unterricht in der deutschen Sprache" (Leipzig 1814) und in dem „Handbuch für Lehrer zum zweckmäßigen Gebrauche der Vorlegblätter" und nach ihm viele andere gethan haben. Aber es war dabei nicht um die richtige Auffassung und geistige Verarbeitung des Inhalts der Sätze, nicht um die Wahl des besten Ausdrucks beim Schreiben, sondern lediglich um Vermeidung von Formfehlern, von Verstößen gegen die Grammatik zu thun. Gleichwohl blieben diese Schriften lange in vielen Schulen, bis sie nach und nach im dritten und vierten Jahrzehnte unsers Jahrhunderts durch die „Sprachdenklehren" verdrängt wurden.

Mit dem praktisch-materialen Zwecke verband sich frühe schon bei vielen der formale, die Schüler vermittelst der Sprache im Denken zu üben. Besondere Denk- oder Verstandes-Uebungen waren gegenüber von dem allerdings fast allgemein verbreiteten mechanischen Treiben in der Schule von den Philanthropisten für nöthig erklärt worden, und der Freiherr v. Rochow hatte sie 1770—1780 von seiner Musterschule in Rekahn aus und durch seine Schriften bald weithin in einzelne Volksschulen verbreitet. (S. d. Art. Denkübungen.) Weil es aber kein Denken und am wenigsten einen Unterricht im Denken ohne Worte giebt, so mußten sich die Sprechübungen und der Sprachunterricht bald mit jenen verbinden. Nicht minder wurde, als der Anschauungsunterricht besonders von Pestalozzi in seiner geistbildenden Bedeutung auf die Höhe gebracht und methodisch gestaltet war, Sprechübung und Sprachunterricht mit diesem in Verbindung gesetzt. Als Pestalozzi „der Gedanke gekommen, daß alle unsere Erkenntnis von Zahl, Form und Wor ausgehe," weshalb er Zahl, Form und Wort „die Elementarpuncte unserer Erkenntnis" nannte (wie Gertrud ihre Kinder ꝛc. S. 162 f.); verstand es sich von selbst, daß „das Wort" sich an die Anschauung der Form und Zahl anschloß. Uebrigens da er drei Stufen des Sprachunterrichts annahm, 1. Tonlehre (tägliches Vorsprechen und Nachsagenlassen einiger Reihen von Tönen), 2. Wortlehre oder Namenlehre, 3. Sprachlehre; so nahm auch der Sprachunterricht bald eine zweifache Richtung. Abgesehen von der Tonlehre, welche dem Buchstabiren vorangehen sollte, war es auf der einen Seite die Namenlehre („Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Naturreichs, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse"), welche für die Schule zubereitet wurde z. B. von K. A. Zeller in der kleinen Schrift: „die Elemente der Rede oder das Innere der Muttersprache als geordneter Redestoff zur Beantwortung der Frage: wovon kann ich reden und was?" (1814). Auf der andern Seite war es die Sprachlehre, die in „Benennung eines Gegenstandes und seiner Merkmale und in näherer Bestimmung seiner Beschaffenheiten durch Zeit- und Nebenwörter" bestehen sollte. In dieser Richtung gieng Pestalozzi selbst mit seinem Beispiele voran, indem er schon in Burgdorf bei dem Anschauungsunterricht, den er selbst ertheilte, die Schüler fortwährend Sätze sprechen ließ (vgl. K. v. Raumers Gesch. der Pädagogik 2. Thl. S. 414 ff.); unter denen aber, welche in der Literatur in seine Fußstapfen traten, ist besonders von Türk zu nennen mit seiner Schrift: „die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache". Winterthur 1811. Für die Verbindung des Sprachunterrichts mit den Denkübungen wirkte vor vielen anderen D. E. Tillich, Prof. und zugleich mit Olivier

Vorſtand des Inſtituts in Deſſau, (deſſen weitverbreitetes „erſtes Leſebuch“ von Peſtalozzi in ſeinen Anſtalten ausſchließlich gebraucht wurde,) durch ſeine Schrift: „der Sprachunterricht als intenſives Bildungsmittel“ Leipzig 1813 und nach ihm beſonders K. H. Krauſe, der in ſeinem „Verſuch eines methodiſchen Lehrbuchs der deutſchen Sprache“ Halle 1819. „die Denkübungen und Sprachübungen, dieſe beiden wichtigen Unterrichtsgegenſtände, ſo in Verbindung zu bringen ſuchte, daß ſie ſich gegenſeitig unterſtützen.“ Unwillkürlich wurde bei dieſer Richtung die Rückſicht auf den Inhalt der Rede bei Seite geſetzt und der Form ausſchließliche Sorgfalt zugewendet. Zwar ſpricht ſich G. L. Gloker 1813 in ſeiner „ſtreng zuſammenhängenden deutſchen Sprachlehre, nach den Geſetzen des Denkens für Schulen und Liebhaber bearbeitet“, noch nachdrücklich für „die Sache“ aus. „Kein Wunder, ſagt er, daß bei dem bisherigen Unterricht die Sprachfertigkeit mechaniſch blieb, bis anderwärtige Uebung denken gelehrt hatte, und daß der Unterricht in der Mutterſprache ohne Beihülfe einer fremden beinahe unmöglich war. Man gieng vom Wort aus, nicht von der Sache; man lehrte Declinationen, Conjugationen und alle Wörterarten kennen; aber was nun damit anfangen? Sätze bauen! In welcher Ordnung? Nominatio — Genitiv — Dativ u. ſ. w. Gebrauch des Nennworts, Beſchaffenheitsworts, Zeitworts u. ſ. w. in ihrer wechſelſeitigen Verbindung; was hat aber das mit der Weltanſchauung, mit dem vernünftigen Denken, deſſen Ausdruck die Sprache ſein ſoll, für Gemeinſchaft? Welchen Zuſammenhang mit dem Leben außer der Schule? Nie mehr bekommt der Schüler in der Folge Gelegenheit, Caſus mit Caſus, Nennwort und Beſchaffenheitswort zu verbinden, wohl aber die Gegenſtände, die ihn umgeben, die Begriffe, die er denkt, deutlich darzuſtellen, alſo näher zu beſtimmen, und dieſe Bezeichnung und nähere Beſtimmung des Gedankens ſollte immer der Leitfaden geblieben ſein, an dem ſich ſeine Sprachwiſſenſchaft entwickelt hätte.“ Allein unverſehens reißt ihn der Strom der Zeitrichtung mit fort. Statt der Sache, ſtatt des Inhalts der Rede iſt es doch ausſchließlich die Form, durch welche er das Denken üben will. „Durch die Rede lernen wir bezeichnen Subject und ſeine nähere Beſtimmung, Prädicat und ſeine nähere Beſtimmung; die Zuſammenſtellung und Verbindung mehrerer Subjecte und Prädicate oder mehrerer vollſtändigen Urtheile geſchieht durch die Verbindungswörter. — — So haben wir eine an den natürlichen Zuſammenhang der Dinge, an die Geſetze des Denkens gebundene Sprachlehre. Das Syſtem iſt aus der Seele des Schülers gegriffen, und was Umgang und Erfahrung vermiſcht in ihn brachten, wird nun ordnungsmäßig aus ihm entwickelt.“ Ganz dieſelbe Richtung verfolgt neben andern auch J. F. A. Krug, früher in Leipzig, nachmals in Dresden, ſowohl in ſeiner „ausführlichen Anleitung, die hochdeutſche Sprache recht ausſprechen, leſen und recht ſchreiben zu lehren,“ welcher eine kurze Satzlehre angehängt iſt, „weil der Lehrer und in einigem Betracht auch die Kinder wiſſen ſollen, was man unter einem vollſtändigen Gedanken und der wörtlichen Bezeichnung deſſelben, unter einem Satze verſtehe“; als auch in ſeinem 1824 erſchienenen „hochdeutſchen Sprachſchüler“, der dazu dienen ſoll, daß „der Schüler ſelbſtthätig die Sprache erfaſſe, wie ſie nach und nach in ihm entſteht, als ein organiſches Product ſeines Denkens. Er ſoll ohne eine für ihn noch unverſtändliche Theorie der Denkgeſetze an den vom Geiſte des Gefühls und Denkens durchaus beſeelten Sprach- und Wortformen ſelbſt immer richtiger fühlen und denken lernen.“

So war durch verſchiedene Männer ſchon der Beckerſchen Schule des Sprachunterrichts vorgearbeitet, als ſie vor 2—3 Decennien einen großen Anhang in weiten Kreiſen ſich zu gewinnen wußte. Dr. F. K. Becker, der durch eine größere deutſche Sprachlehre, 2 Thle. (1827), ſeine „deutſche Grammatik“ (1829), durch eine „Schulgrammatik der deutſchen Sprache“ (1834) und andere Schriften gleicher Art überhaupt unter den deutſchen Sprachforſchern eine hervorragende Stelle einnimmt, hat ſeinen „Leitfaden für den erſten Unterricht in der deutſchen Sprachlehre“ (1833), wie er ausdrücklich ſagt, vorzüglich für die Volksſchulen beſtimmt und den Gebrauch deſſelben in ſeinem Schriftchen über die Methode des Unterrichts in der deutſchen Sprache näher dargelegt. Es

iſt ihm deswegen in dieſem Artikel beſondere Aufmerkſamkeit zuzuwenden. Er tritt zunächſt in die Fußſtapfen der oben genannten Männer, indem er verlangt, daß der Schüler „die hochdeutſche Sprache vollkommen verſtehen lernen, d. h. nicht nur die Bedeutung der Wörter und der beſonderen Wortformen, ſondern auch die Bedeutung der unterſchiedenen Redeformen klar und beſtimmt erkennen" ſoll. Aber er geht noch einen weſentlichen Schritt weiter. Die Formen der Sprache ſollen der Schlüſſel ſein, durch welchen dem Schüler der Einblick in die Operationen des Denkens geöffnet wird. „Indem der Schüler in der Wortbildung die Wörter und die Wortformen verſtehen lernt, wird ihm offenbar, wie der menſchliche Geiſt die ihn umgebende Welt in eine Welt von Begriffen umwandelt, wie er dieſe Welt von Begriffen zuerſt in Begriffe von Dingen, die ſind, und in Begriffe der Thätigkeiten der Dinge ſcheidet und dann jene und dieſe nach ihren Arten und Unterarten in mannigfaltigen Unterſcheidungen und Gegenſätzen ordnet und geſtaltet. Indem der Schüler ferner in der Wortfügung lernt die Redeformen verſtehen, lernt er die Verhältniſſe kennen und unterſcheiden, in denen der menſchliche Geiſt die Begriffe der Dinge und ihrer Thätigkeiten auffaßt und zu Gedanken verbindet. — Der ganze Vorgang ſeines eigenen Denkens und Urtheilens und die Geſetze dieſes Vorgangs werden auf dieſe Weiſe dem Schüler, indem er ſeine Mutterſprache vollkommener verſtehen lernt, gewiſſermaßen vor Augen gelegt, und der ganze Sprachunterricht wird für ihn eine fortgeſetzte Uebung in der Auffindung und Betrachtung der Verhältniſſe, nach welchen der Geiſt die Begriffe unterſcheidet, und der Geſetze, nach welchen er ſie im Denken und Urtheilen mit einander verbindet. — Wie Gott dem erſten Menſchen alle Thiere vorführte, auf daß er einem jeden derſelben einen Namen gebe, ſo ſoll der Lehrer dem Schüler die innere Welt ſeines eigenen Vorſtellens und Denkens vorführen und ihn anführen, die mannigfaltigen Vorgänge des Vorſtellens und Denkens, welche er gewahr wird, zu unterſcheiden und jedem derſelben, wenn er ſie klar und beſtimmt aufgefaßt hat, einen Namen zu geben, durch welchen er jedes Beſondere fortan von dem anderen unterſcheide. Alles hängt nur davon ab, daß der Schüler den Vorgang des Urtheilens, die Vorſtellungen von Ding und Thätigkeit und ihren Arten, ſo wie die Verhältniſſe von Raum, Zeit, Urſache, Wirkung, Wirklichkeit, Möglichkeit, Nothwendigkeit u. ſ. w. klar, beſtimmt und wahrhaft in der innern Anſchauung auffaſſe und durch Uebung eine Leichtigkeit in der Anſchauung und Unterſcheidung derſelben gewinne."

So hat ſich die Anſicht von dem Zweck und der Bedeutung des Sprachunterrichts in der Volksſchule nach und nach geſteigert, ſeit er mit den Denkübungen in Verbindung gebracht war; zuerſt ſollte das Denken in und mittelſt der Sprache, hernach das Denken über die Sprache und endlich das Denken über das Denken in der Sprache durch ihn ausgebildet werden. Und ſo ſchroff auch die Höhe war, auf welche die Sache getrieben werden ſollte: im Vertrauen auf das Allvermögen des Unterrichts ſchloß man ſich an Becker mit Begeiſterung an und um nach ſeiner Verheißung durch ſolchen Sprachunterricht „das Volk auf eine höhere Stufe geiſtiger Bildung zu heben," gieng man muthig daran, den Schüler zu dem zu machen, was die wenigſten Menſchen, auch die wenigſten Lehrer erreicht hatten, zum Sprachlogiker, Sprachphiloſophen. Es iſt hier nicht der Ort, die kaum überſehbare Menge von Sprachlehren und Sprach*denk*lehren, welche entweder ausdrücklich „nach Becker" erſchienen ſind oder doch den von ihm gebahnten Weg einſchlagen, beſonders aufzuführen. Es genüge an den Namen von *Honcamp*, *Kaiſer*, *Scherr*, *Hermanuz* und beſonders von *Wurſt*, deſſen „praktiſche Sprachdenklehre für Volksſchulen ꝛc. nach Beckers Anſichten ꝛc." (1. Aufl. 1836) und deſſen „kleine prakt. Sprachdenklehre für die Elementarſchulen auf dem Lande," ein Auszug aus der erſteren Schrift (1841), unſtreitig die weiteſte Verbreitung gefunden haben. Als unbedingter Verehrer Beckers, dem „B.'s Syſtem als ausgemachte Wahrheit galt" und der aus Erfahrung zu wiſſen verſicherte, „daß man auch bei den ungünſtigſten äußeren Verhältniſſen im Sprachunterrichte nach B.'s Syſtem mit halber Mühe ungleich

mehr leiſten könne, als nach den beſten Sprachlehren, die nach den Anſichten der älteren Grammatiker bearbeitet ſind," mußte er, „ſo viel es möglich war, Schritt für Schritt in B.'s Anſichten über die Methode des Unterrichts in der Mutterſprache eingehen." So wurde nun der frühere ſynthetiſche Weg, der vom Laut zur Silbe, von der Silbe zum Worte ꝛc. aufſtieg, verlaſſen und ein analytiſcher Weg eingeſchlagen, der gleich mit dem Satze anfängt und dieſen in ſeine Beſtandtheile zerlegt, freilich ſo, daß auch hier die Syntheſe doch ihr Recht noch behielt, indem man vom nackten einfachen Satze zum erweiterten und von dieſem zum zuſammengezogenen und zuſammengeſetzten aufſtieg, die Wortlehre jedoch, die Wortbildungslehre und die Rechtſchreiblehre ſpäter folgen ließ. An einzelnen nur hiezu gewählten oder gemachten Sätzen ſollten die Schüler die Geſetze und Regeln der Sprache kennen lernen, entweder indem ſie ſie durch Reflexion ſelbſt finden (Wurſt), oder indem die Sätze zur Erläuterung und Bekräftigung der vorangeſtellten Regel benützt werden (Becker), und ſodann ſollten von den Schülern ähnliche Sätze gleichviel welchen Inhalts gebildet werden. So war es nicht der Gedanke, der Inhalt, der Stoff der Sätze, der von den Schülern innerlich aufgefaßt und verarbeitet, an dem ihr Denken geübt werden ſollte, ſondern allein die Form; nicht mit Worten ſollten ſie umgehen, vielmehr an Wörtern, ihrer Form und Beziehung zu einander ſollte die Denkkraft ausgebildet werden, und es waren nicht minder als früher eben Regeln, an denen man die Sprache verſtehen und ſofort mündlich und ſchriftlich richtig gebrauchen lernen ſollte. Insbeſondere aber war es eine bei einzelnen faſt ins unendliche gehende Benennung der verſchiedenen Satzarten, Satzglieder und Redetheile, von deren Einprägung und Uebung man den meiſten Gewinn für die geiſtige Bildung und die Sprachgewandtheit der Schüler erwartete, welche als ein weſentliches Mittel der Förderung des Denkens über die Sprache oder gar über das Denken vermittelſt der Sprache angeſehen wurden. Aber wie ſchon früher das Streben, eine deutſche grammatikaliſche Terminologie ſtatt der lateiniſchen einzuführen, wobei jeder nach eigenem Belieben und Gutdünken zu Werke gieng, eine beklagenswerthe Verwirrung in die Volksſchule brachte: ſo häufte ſich nun der Schwall weiterer ebenfalls beliebig gemachter Termini ſo ungebührlich an, daß nahezu aller grammatiſche Unterricht in der Einübung von dieſen aufgieng.

Es iſt klar, daß man auf dieſem Standpunct des reinſten Formalismus, um nicht zu ſagen des bloßen Terminologismus, nicht lange Zeit ſtehen bleiben konnte, und daß, ob auch viele Schulmänner von der Becker'ſchen Sprachunterrichtsmethode das Heil der Schule erwarteten, doch manche Einſichtigere den Anleitungen zum Sprachunterricht von Denzel, Dieſterweg u. a. den Vorzug gaben, welche, wenn auch unter Berückſichtigung Becker'ſcher Anſichten, doch größerer Einfachheit und Klarheit ſich befliſſen und unter Beſchränkung auf das Wenige von theoretiſchem Wiſſen, was ihnen für die Schüler abſolut nöthig ſchien, hauptſächlich den praktiſch-materialen Zweck des Sprachunterrichts verfolgten. Bald traten auch ſcharfe Kritiker und entſchiedene Gegner des Becker-Wurſtſchen Sprachunterrichts auf, wie Mager, Ph. Wackernagel, Hülsmann u. a., welche nicht bloß nachzuweiſen ſuchten, daß, wie die Erfahrung alljährlich mehr lehrte, dabei der weſentliche und letzte Zweck des Sprachunterrichts nicht erreicht werden könne, ſondern auch auf die Gefahr und den Schaden aufmerkſam machten, welcher der geiſtigen Entwicklung der Schüler dadurch drohe, daß man ſie zu Reflexionen, Abſtractionen und Productionen in einem Alter nöthige, in welchem der kindliche Geiſt die Reife dazu noch gar nicht erlangt hat, was Wackernagel geradezu für geiſtige Selbſtbefleckung erklärt.

Indeſſen auch die, welche auf Becker'ſchem Boden der Hauptſache nach ſtehen blieben, empfanden großentheils die Unzuträglichkeit der einzelnen Beiſpielsſätze für den Sprachunterricht, welche bei den einzelnen Regeln entweder mit einem aufs bunteſte gemiſchten Inhalt auf einander folgten oder zum Theil ganz ohne wirklichen Inhalt waren, und ſtellten die Forderung auf, daß der Schüler nicht an einzelnen beliebig gewählten Sätzen, ſondern an ganzen Leſeſtücken die Sprache erlernen ſolle, wobei ebenſo auf die richtige

Auffassung des Inhalts im einzelnen und im ganzen, als auf die Kenntnis der Formen und Gesetze der Sprache abzuzielen wäre. So trat im fünften Decennium diejenige Methode in die Bahn, welche sich vorzugsweise die analytische nennt und welcher Männer wie Otto Schulz, Wagner, Riecke, Kellner, Bormann, Lauckhardt, Fr. Otto, Waitz, Curtman, Schmidt in Schwerin u. a. angehören. Dieser Richtung kam zweierlei zu Statten. Einmal hatte Jacotots Unterrichtsmethode in Deutschland allmählich mehr Eingang gefunden, und seinen Grundsatz, daß man alles an Einem lehren müße, wie er ihn selbst an seinem Lesebuch Telemach ausführte, suchte z. B. Riecke an seinem Columbus für die deutschen Schulen in Anwendung zu bringen. Fürs andere fiel eben in diese Zeit die Erscheinung eines Lesebuchs nach dem andern, und die Ansicht wurde immer allgemeiner, daß für die Volksschule ein Lesebuch zum Behufe ebenso des Sprachunterrichts als der Mittheilung realistischer Kenntnisse und der Bildung des Gemüths und der Phantasie der Schüler unentbehrlich sei. Vorerst freilich wurden die Lesestücke vorzugsweise für den Zweck des Sprachunterrichts gesammelt oder gemacht und geordnet, und es wurde zum Theil noch der ganze Qualm von Becker-Wurst'schen Terminis und Regeln über sämmtliche Lesestücke ausgegossen, so daß das Auge des Schülers für den Inhalt derselben, wenn er auch an sich gut sein mochte, geblendet werden mußte, oder es wurden wenigstens einzelne Lesestücke dem Lesebuche einverleibt mit der Bestimmung, der sprachlichen Zergliederung zum Opfer gebracht zu werden, wie denn immer noch Lesebücher erscheinen, welche mit dem nackten einfachen Satze beginnend die Lesestücke ganz in Becker'scher Stufenfolge geordnet haben und in Becker'scher Terminologie behandeln. Gleichwohl ist durch diese neuere Richtung ein wesentlicher Fortschritt geschehen. Es tritt nämlich die Forderung immer bestimmter und stärker hervor, die richtige Auffassung des Gedankeninhalts des Lesestücks und die orthographisch und stilistisch richtige Reproduction desselben, überhaupt das richtige Verständnis dessen, was gelesen oder gehört wird und die richtige mündliche und schriftliche Darstellung der Gedanken zum Zwecke des Sprachunterrichts zu machen; die Grammatik aber soll Mittel dazu und nicht Selbstzweck sein. Ueberdies sollen so wenig als möglich grammatische Termini, Formen und Regeln in der Volksschule gebraucht werden, damit nicht, wie Jean Paul sagt, „das Geld mit Anschaffen schöner Beutel verthan wird." So fängt hier Schleiermachers „Grundkanon" an zur Geltung zu kommen, daß „die Entwicklung der Kräfte auf dieser Stufe überall an einem solchen Stoff versucht werden müße, der im künftigen Geschäftsleben seinen Werth behält. Denn alle Kenntnisse, die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinsamen Leben ein Wirksames bleiben. Was aber am Endpunct der Erziehung aufhört Einfluß zu üben und nur in der Periode der Erziehung, in so fern diese nur ein Mittel ist zu dem weiteren Leben, seine Geltung hat, das ist nicht ein wirklich Erreichtes; es ist dann in Beziehung auf das ganze Leben nur ein Schein. Hiernach beurtheilen wir, was in die Volksbildung gehört." (Erziehungslehre S. 382). Daß übrigens in der Praxis bei dieser Richtung über den Stufengang und die Art und Weise der Zergliederung von Lesestücken, so wie über das unentbehrliche Minimum grammatischer Formen und Regeln große Verschiedenheit der Ansicht und Unsicherheit des Verfahrens hervortritt, das mag immerhin Mistrauen gegen diesen sprachunterrichtlichen Standpunct erregen, und es darf uns nicht wundern, daß manche Lehrer in einer Art von Verzweiflung über das Was, Wo und Wie des grammatischen Unterrichts am Lesebuch entweder zum früheren rein grammatikalischen Verfahren zurückgreifen oder es vorziehen, allen grammatischen Unterricht in der Volksschule über Bord zu werfen.

Wirklich haben auch diese beiden Wendungen in neuester Zeit wohl zu beachtende Vertretung gefunden. Die Rückkehr zu der grammatischen Richtung ist vornehmlich vertreten durch Löw, Palmer und Stern. Obgleich nämlich Löw („Anleitung zum Unterrichte in der deutschen Sprachlehre für Lehrer in Stadt- und Landschulen" 1851)

„als unverlierbaren Gewinn aus den bisherigen lebhaften Verhandlungen über die Methode des Sprachunterrichts die jetzt zum Gemeingute des ganzen Lehrſtandes gewordene Ueberzeugung betrachtet, daß eine genügende Sprachbildung der Schüler nicht durch grammatiſchen Unterricht allein erzielt werden kann"; kann er doch nicht umhin, den grammatiſchen Unterricht für einen weſentlichen Theil des Sprachunterrichts zu erklären, ohne den der Schüler zum ſchriftlichen Gedankenausdrucke kaum befähigt werden könnte. „Eine einigermaßen zuſammenhängende und geordnete ſchriftliche Gedankendarſtellung iſt faſt gar nicht möglich ohne eine entſprechende Fertigkeit in der Interpunction, dieſe nicht ohne die Kenntnis der Regeln des Periodenbaues und dieſe nicht ohne die Vorausſetzung der ganzen Elementargrammatik." Löw will nun allerdings „den grammatiſchen Unterricht an das Leſebuch anknüpfen"; aber erſt wenn „der Schüler auf dem Standpunct ſteht, daß ihm die einzelnen grammatiſchen Spracherſcheinungen aus dem logiſchen Zuſammenhange eines Leſeſtücks erläutert werden können", oder „ſobald er durch die Einführung in eine gewiſſe Anzahl vorbereitender grammatiſcher Begriffe auf einen Standpunct geſtellt iſt, auf welchem ihn die Maſſe der in einem zuſammenhängenden Leſeſtücke auftretenden Sprachformen nicht mehr ſo überwältigt, daß ihm dadurch die abgeſonderte Betrachtung derjenigen, über welche er gerade belehrt werden ſoll, weſentlich erſchwert, vielleicht unmöglich gemacht wird." Der grammatiſche Unterricht ſoll deswegen „während des zweiten Drittels der Schulzeit in beſonders dazu angeſetzten Lectionen ſo ertheilt werden, daß ein grammatiſcher Begriff aus dem andern entwickelt wird." Ganz in ähnlicher Weiſe hält Palmer dafür (Ev. Päd. II. S. 203 f.), daß „die abſtracte Form und Regel nicht umgangen werden könne," und fordert, daß, nachdem die Kinder durch das Leſen der Fibel (II. Theil) unmittelbar in die rechte Sprachanſchauung eingeführt ſind, im zweiten Drittel der Schulzeit die Unterſcheidung der Wörterarten, ſodann der Caſus, Tempora und Modi und endlich die nöthigen Geſetze der Conſtruction eines Satzes vorgenommen werden und erſt, wenn dies geſchehen, der höhere, wieder concretere, aber auf jene Kenntnis der einfachſten Geſetze immer wieder ſich ſtützende Sprachunterricht am Leſebuch und in den eigenen Nachbildungen folgen ſoll. Auch Stern hat in einem Programm des evang. Schullehrerſeminars zu Karlsruhe 1855 ſich in ähnlicher Richtung ausgeſprochen. „Wir können uns nicht überzeugen, ſagt er, daß auf dieſem Wege (des Sprachunterrichts am Leſebuch) ein ſtetig fortſchreitender, ſicher einhergehender Unterrichtsgang, wie die Volksſchulen einen ſolchen nöthig haben, beobachtet werden könne. — An buntwechſelnden Sätzen der Leſeſtücke die verſchiedenen Arten der einfachen und zuſammengeſetzten Sätze erkennen und deren Beſtandtheile durch Erfragen unterſcheiden zu laſſen, an den einzelnen Worten derſelben die verſchiedenen Wortgattungen und deren Eigenſchaften und Formen erkennen und von einander unterſcheiden und die möglichen Veränderungen mit ihnen üben zu laſſen, iſt unbequem und mühſam. — Auch iſt es lebhaften Schülern läſtig und unerträglich, wenn man ihren Blick auf Aeußeres, im beſondern auf Wortformen, hinrichten will, während der Inhalt des Geleſenen allein ihre Aufmerkſamkeit verſchlingt. — In unſeren Volksſchulen, wo die geiſtigen Kräfte noch ſo unentwickelt und für die Auffaſſung geiſtiger Verhältniſſe ſo ſchwer in Bewegung zu ſetzen ſind, muß der Lehrgang in der Sprache in ſehr abgemeſſenen, feſtbeſtimmten Schritten einhergehen." Während demnach andere einen vereinfachten eigentlich grammatikaliſchen Unterricht der ſprachlichen Behandlung des Leſebuchs vorangehen laſſen, alſo ſtatt vordem mit der Oberclaſſe, nun mit der Mittelclaſſe getrieben ſehen wollen, hofft Stern, daß bald die Zeit kommen werde, in welcher man wieder ganz unabhängig vom Leſebuch in ſtreng geordnetem Gange die Grammatik in der Schule, wenigſtens in der gehobeneren Volksſchule treiben werde.

Gegenüber von dieſer neueren Richtung treten nicht weniger gewichtige Stimmen auf, welche nach Wackernagels Vorgang allen grammatikaliſchen Unterricht, möge er in analytiſcher oder ſynthetiſcher Weiſe ertheilt werden, aus der Volksſchule verbannt ſehen wollen. Schon 1845 hat der jetzige württ. Staatsrath v. Rümelin in ſeiner

Schrift: „die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenſchulen“ ꝛc. auf die allgemeine Erfahrung hingewieſen, daß „alle Lehrer, wenn ſie ſich lange und gewiſſenhaft damit abgequält haben, am Ende auf das Reſultat kommen, aller theoretiſche und grammatiſche Unterricht in der deutſchen Sprache ſei etwas vollkommen zweckloſes, für Lehrer und Schüler gleich peinliches und unerquickliches, ſo lange die Empfänglichkeit für eine wiſſenſchaftliche Behandlung des Gegenſtandes nicht vorhanden ſei.“ Er fordert ein gutes Leſebuch für die Volksſchule, das täglich Treffliches zu leſen gebe. „Gebet dem Schüler ein ſolches Buch in die Hand, leſet es mit ihm wiederholt und gründlich durch, laßt ihn daraus ſchreiben, memoriren, Auszüge, Nachbildungen ꝛc. machen, daß er einen Autor vor ſich hat, wie bei jedem andern Sprachunterrichte, daß ſeine Gedanken auf einen beſtimmten Stoff, eine beſtimmte Form ſich concentriren, und auf einmal wird das ganz leicht, was vorher ſo ſchwer ſchien, daß der Schüler ſeine Mutterſprache gut und gründlich lerne.“ Ebenſo ſpricht ſich Rud. v. Raumer a. a. O. aus. „Wir ſind der Meinung, daß man für das Wohl der niederen Stände am beſten ſorgt, wenn man ſie mit ſolch ſchalem (Becker-Wurſt'ſchem) Abhub von den Tafeln der Reichen verſchont und ſich dafür recht ernſtlich bemüht, ſie dahin zu bringen, daß ſie die hochdeutſchen Bücher leſen können, die für ſie beſtimmt ſind, und die Dinge einigermaßen zu Papier bringen, die das Leben von ihnen verlangt. Leſen und Schreiben, die alten Elemente der Volksſchule, ſind es auch heute noch, und jeder davon getrennte beſondere Unterricht in der deutſchen Sprache iſt der Volksſchule verderblich. Leſen, Schreiben und Sprechenhören ſind die Mittel, durch die das Volk, ohne es ſelbſt gewahr zu werden, ſo viel von der hochdeutſchen Schriftſprache erlernt, als ihm zu können noth iſt.“ Ungefähr die gleiche Anſicht ſpricht auch L. Völter aus in einer ausführlichen Abhandlung ſeines „Süddeutſchen Schulboten“ 1848 über „die Sprachunterrichtsnoth in der Volksſchule“, wieder abgedruckt in ſeinen „Beiträgen zur chriſtlichen Pädagogik und Didaktik“ 1852. „Fragen wir, heißt es dort, nach der Berechtigung der Grammatik in der Volksſchule, ſo ſcheint uns die Frage nicht die zu ſein, ob viel oder wenig Grammatik, ſondern vielmehr ob überhaupt Grammatik oder nicht. Und da ſagen wir, wenn gleich die Grammatik ein animal superbum iſt, ohne Bedenken: gar keine Grammatik, und ſind der Meinung, daß im Sprachunterricht der Volksſchule ſo lange kein Heil ſein wird, als bis er die alten bisher betretenen Wege verlaſſen und mit der Grammatik gänzlich gebrochen haben wird. — Laſſet die Kinder mit der Grammatik ihrer Mutterſprache ungeſchoren, wenn ſie keine Fehler dagegen machen, und der Fälle, wo ſie nicht fehlen, ſind ja doch jedenfalls bei den Kindern, die ihr Grammatik lehren wollet, mehr als der Fälle, wo ſie fehlen; machen ſie aber Fehler, nun dann ſaget ihnen die Regel, wenn ihr es nicht vorziehet, ihnen bloß zu ſagen: man ſagt nicht ſo, ſondern ſo. — Der grammatiſche Unterricht beabſichtigt, dem Kinde eine Einſicht in den logiſchen Mechanismus der Sprache dadurch zu geben, daß er ihm dieſen Mechanismus zerlegt und zeigt, wie man ihn wieder zuſammenſetzt. Aber dieſer logiſche Mechanismus iſt eben eine Abſtraction von der Sprache, nicht die Sprache ſelbſt. Die Sprache iſt kein Mechanismus, ſie iſt ein Organismus, ein Leben, und ſo wenig ich dadurch, daß ich vor den Augen des Kindes eine Pflanze oder ein Thier anatomiſch zergliedere, es lehre, eine Pflanze oder ein Thier zu machen, ſo wenig lehre ich das Kind die Sprache durch jene Zergliederung ihres Mechanismus, ich zerſtöre dadurch vielmehr den friſchen, unmittelbaren Eindruck, den ſie auf das Kind macht. Die grammatiſche Behandlung der Mutterſprache liegt ganz über dem Horizont, welcher dem Alter der Schüler der Volksſchule zukommt. Sie leitet ſie zur Reflexion über die Mutterſprache an, ſetzt alſo ein Verhältnis zur Mutterſprache voraus, bei welchem ſie in ſolchem Grade etwas Innerliches und zum geiſtigen Eigenthum geworden iſt, daß man ſich auch wieder aus ihr heraus zu verſetzen, ſich über ſie zu erheben und ſie ſich zu objectiviren im Stande iſt. Dies iſt bei dem Volksſchüler noch nicht der Fall. — Sprachunterricht muß Sachunterricht ſein; Bildung der Sprachkraft, d. h. formale Bildung der

Erkenntniskraft muß Hand in Hand gehen mit ihrer ſtofflichen Bildung, Sprachfertigkeit mit dem poſitiven Wiſſen; die Uebung jener muß immer mit dieſem in der innigſten Beziehung gehalten werden. Poſitives Wiſſen iſt ſprachbildend, reales Erkennen löſet und entbindet die Sprachkraft. Das Object iſt der Stahl, der gleichſam mit magiſcher Kraft den Funken aus dem Subject ſchlägt. — Das Wort iſt Product des Erkennens, es iſt die Frucht der Liebe, in welcher ſich der Geiſt an das Object hingiebt, ſich von ihm beſtimmen und befruchten läßt; es iſt die Geſtalt, welche das Object im Subject gewonnen hat. Wollt ihr alſo eure Kinder beredt machen, ſo gebet ihnen nicht eine Sprachform und bringet dann Stoff her mit der Forderung, ihn in die vorgeſchriebene Form zu gießen und ſo lange zuzuſchneiden, bis er hineinpaßt; was ſie auf dieſem Wege lernen, iſt nur gedankenloſes Nachſprechen, iſt nur ein Manipuliren mit Formen ohne Gedanken-Inhalt, eine Kunſt, die allerdings den Schein des Sprechens hat und von vielen für Sprechen gehalten wird, in der deutſchen Sprache aber Schwätzen heißt. Nein, gebet ihnen die Dinge ſelber, ſorget dafür, daß ſie die Objecte des Unterrichts innerlich anſchauen und erkennen, und leitet dann den Proceß der Reproduction und Darſtellung des innerlich Angeſchauten. So werdet ihr eure Kinder zum Sprechen bringen. — Wir machen alſo allen Unterricht zum Sprachunterricht und wollen, daß die ganze Schule, wie ſie leibt und lebt, die Sprachmutter für die Mutterſprache werde. Wir wiſſen, daß wir mit dieſem Reſultat ſchnurſtracks gegen die bisherige ziemlich allgemein verbreitete Richtung anlaufen, ſind aber eben ſo feſt überzeugt, daß ſo lange kein Heil für die Sprachbildung in der Volksſchule erblühen kann, bis dieſer Grundſatz factiſch anerkannt wird."

Eine ähnliche Anſicht haben die Seminardirectoren Bock, Goitzſch, ferner Werner u. a. Die gewichtigſte Auctorität für dieſe Richtung iſt J. Grimm, deſſen Urtheil über den grammatikaliſchen Unterricht oben S. 910 zu leſen iſt. Vgl. dazu C. L. Roth's Abhandlung „über den natürlichen Unterrichtsſtoff" (kleine Schriften II, 76 ff.), namentlich die Stelle über den Werth der Bibel für die Ausbildung in der Mutterſprache.

Zum Schluſſe haben wir noch einer weiteren Wendung zu gedenken, welche unſere Frage in der neueſten Zeit genommen hat. Die Verſchiedenheit der landſchaftlichen Mundart von der neuhochdeutſchen Schriftſprache, welche beſonders ſtark an der nördlichen und ſüdlichen Grenze des Gebietes deutſcher Zunge hervortritt, hat zu der Erkenntnis geführt, daß genau genommen nicht die neuhochdeutſche Sprache, ſondern die Mundart die Mutterſprache unſerer Volksſchüler iſt, und Rud. v. Raumer, Gutbier, Burgwardt u. a. haben angefangen, der Volksſchule das hauptſächlich zur ſprachunterrichtlichen Aufgabe zu machen, daß die Schüler unter möglicher Bewahrung des Genius der Mundart von dieſer zum richtigen Verſtändnis und Gebrauch der jetzigen Schriftſprache geleitet werden. Aber auch hier beginnt bereits wieder der alte Streit darüber, ob dies vermittelſt der Grammatik oder ohne ſie geſchehen ſolle, und Burgwardt ſpricht in ſeinen „Morgenſtimmen eines naturgemäßen und volksthümlichen Sprach- und Schulunterrichts in niederdeutſchen Volksſchulen 1857" unter Hinweiſung auf ſeine dahin zielenden Schulſchriften der Anſicht ſtark das Wort, daß das Ziel nicht ohne grammatiſche Belehrungen und Uebungen (Lautlehre, Wortlehre, Declination, Conjugation, Satzlehre ꝛc.) erreicht werden könne, während anderen dazu eine tüchtige Uebung im Leſen, richtiges Sprechen des Lehrers und Gewöhnung der Schüler zum richtigen Antworten, ſchriftliche Nachahmung angemeſſener Leſeſtücke u. ſ. w. genügt.

Dies iſt der Stand der Frage über den Sprachunterricht in der Volksſchule, wie er ſich geſchichtlich entwickelt hat, doch nicht, als wäre zu einer Zeit dieſe, zur andern jene Richtung die alleinige geweſen; vielmehr haben ſich neben der neuen Richtung immer auch die früheren da und dort erhalten, und es beſtehen jetzt wenn auch in verſchiedener Ausbreitung ſämmtliche Richtungen noch neben einander. Dadurch iſt in dieſem Gebiete des Unterrichts nachgerade ein Gewirre der Anſichten entſtanden, wie kaum in irgend

einem andern, und nur am Faden der Geſchichte kann dieſer Knäuel entwirrt werden. Deswegen haben wir bei dieſer Darſtellung den geſchichtlichen Weg eingeſchlagen, und wir hoffen, daß man eben auf dieſem mit der Zeit zur endlichen Entſcheidung der Frage über das rechte Verfahren gelangen werde. Es ſind viele, die ſich mit dieſer Frage beſchäftigt haben, ſo viele, daß wir, wenn es der Sache förderlich wäre, ganze Seiten mit Namen hätten anfüllen können. Wir mußten es vorziehen, nur einzelne Namen der Vorkämpfer zu nennen; aber allen gebührt Dank und Anerkennung für ihr ernſtes Suchen und Streben, aus dem wir, wenn die Geſchichte überhaupt nicht vergeblich ſein ſoll, genug lernen können, ſelbſt wenn ſie irre gegangen ſind. Am meiſten tritt hier in die Augen, daß die formale Richtung bis zum äußerſten möglichen Puncte in raſchem Laufe vorgerückt (Becker-Wurſt), je weiter ſie vorwärts gieng, um ſo weniger für die Dauer befriedigte. Je mehr der materiale Zweck dieſes Unterrichts in den Hintergrund geſchoben und die Aufmerkſamkeit und Thätigkeit des Schülers auf die Form ſtatt auf den Inhalt gerichtet wird, deſto weniger gedeihlich und nachhaltig erweiſt ſich dieſer Unterricht. Die Form iſt nur an dem Stoffe und um des Stoffes willen da, und weder die Betrachtung der Form ohne den Stoff noch der Form vor dem Stoffe kann zur rechten Erkenntnis des letzteren führen. Der Begriff der Volksſchule hat ſich aber nach und nach geklärt und man fängt mit Recht an, ſie von der Elementarſchule, als der Vorbereitungsanſtalt für höhere Schulen, im weſentlichen zu unterſcheiden. Damit geſtaltet ſich ihre Aufgabe ſo, daß ſie ausſchließlich das zu lehren und zu üben hat, was für das Leben, für das innere und äußere Leben des Volkes am meiſten noth thut. Dadurch iſt alles Wiſſenſchaftliche, auch die wiſſenſchaftliche Form durchweg ausgeſchloſſen. Das Verſtehen der Sache und nicht der Form, das Können und nicht das Denken über das Können iſt es, was ſie zu Stande bringen ſoll, und hiezu bedarf ſie vollſtändig der ohnedies ſparſam zugemeſſenen Zeit.

Darum wird nicht der formale Zweck des Unterrichts aufgegeben; aber wie es den Denkübungen ergangen iſt, daß ſie aufhörten beſonders getrieben zu werden, weil aller Unterricht, Denkübung ſein ſoll: ſo wird es auch dem grammatikaliſchen Unterricht gehen, weil aller Unterricht, vermittelſt der Sprache ertheilt, Sprachübung ſein ſoll. Man ſtelle nur die Forderung an die Volksſchule nicht zu hoch! Leichtes und richtiges Verſtändnis deſſen, was im Neuhochdeutſchen geleſen oder gehört wird, und die Fähigkeit, in dieſen ſich mündlich und ſchriftlich verſtändlich und in der Hauptſache richtig auszudrücken, das iſt das Ziel des Sprachunterrichts für die Volksſchüler; denn ſie ſollen weder gelehrte Forſcher, noch Schriftſteller werden. Aber die Geſchichte lehrt in der ſchnellen Folge einer ſprachunterrichtlichen Richtung auf die andere, daß man ſich durch keine Art des grammatiſchen Unterrichts befriedigt und zu jenem einfach geſteckten Ziele geführt ſah. Das Warum in der Sprache, die Gründe und Regeln erläutern zu wollen, taugt ebenſo wenig, als wenn man beim Rechenunterrichte, was doch noch wenigen in den Sinn gekommen iſt, auf die Erläuterung der arithmetiſchen Geſetze zurückgehen wollte. Man treibe nur einmal das Leſen beſſer als früher; man bleibe nicht bei der mechaniſchen Fertigkeit ſtehen, ſondern ſuche den Inhalt des Geleſenen zum Eigenthum des Schülers zu machen und damit nicht bloß einſeitig den Verſtand, ſondern auch die Einbildungskraft und das Gemüth zu bilden; man beſchränke ſich dabei nicht auf eine einzige Ausdrucksweiſe und Stilart, ſondern gebe den Schülern vom Leichteren zum Schwereren aufſteigend nach Form und Inhalt Mannigfaltiges zu leſen und das Beſte laſſe man wieder und immer wieder leſen, bis der gute Inhalt ſammt der ſchönen Form helle und feſt in der Seele geworden iſt; damit iſt in der That ſchon viel gewonnen. Dies aber geht doch wohl ohne grammatikaliſchen Unterricht, und Löw hat unſtreitig Recht, wenn er ſagt: „Für das Sprachverſtändnis, z. B. für das Verſtändnis des Leſebuchs iſt der grammatiſche Unterricht ganz überflüſſig. Das muß ein ſchlechter Lehrer ſein, der zur vollſtändigſten Erklärung des Leſebuchs der grammatiſchen Erörterungen nicht entbehren kann; das muß ein ſehr wunderlich organiſirter Schülerkopf ſein, dem

der concrete Inhalt des Leſebuchs weniger verſtändlich iſt als die grammatiſche Abſtraction, welche ihm denſelben erläutern ſoll." (Anleitung z. Unt. in der d. Sprachlehre 1851.) Hieher gehört auch das bekannte Wort Luthers: „Sage mir, wo iſt jemals eine Sprache geweſen, die man aus der Grammatik wohl und recht habe lernen können? Iſt es nicht wahr, daß auch die Sprachen, ſo die allergewiſſeſten Regeln haben, als die lateiniſche und griechiſche, vielmehr durch Uebung und Gewohnheit denn aus den Regeln gelernt werden? Ich habe mehr Ebräiſch gelernt, wenn ich im Leſen einen Spruch gegen den andern gehalten habe, denn wenn ich's gegen die Grammatiken gerichtet habe." Sollte dieſes Wort nicht jetzt noch und beſonders für den Unterricht im Deutſchen ſeine volle Gültigkeit haben? Aber ebenſo wie das Leſen kann auch das richtige Sprechen und Schreiben, für welches Löw, Palmer, Stern u. a. den grammatikaliſchen Unterricht fordern, ohne dieſen ſicher erzielt werden, ja es wird beſſer erzielt durch Nachahmung guter Vorbilder als durch Kenntnis der Regeln. Wie viele Hunderte und Tauſende in früherer und jetziger Zeit ſind lebendige Zeugniſſe hiefür! Man achte nur den Nachahmungstrieb im Unterricht nicht zu geringe, der doch ſonſt in der Erziehung und im Leben eine ſo große Macht übt. Man gebe den Schülern gute Muſter; man lehre ſie daran auf das Einzelne, wie auf das Ganze achten; man wähle in angemeſſenem Fortſchritte Stoff und Form ſo, daß die Schüler beider mächtig werden können und den Gewinn ahnen, den ihr Lernen in der Zukunft bringen ſoll, obwohl man über ihren dermaligen Horizont nicht hinausgeht; man nehme es genau mit Ausdruck und Satzbildung und gewöhne ſie damit zur Genauigkeit und Sorgfalt im Reden und Schreiben. So an die beſten Muſter ſich haltend in ernſtem Vergleichen und nach und nach freier werdender Nachbildung wird man formal und materiel mehr erzielen, als mit jenen grammatiſchen Regeln und analytiſchen Zergliederungen.

Endlich haben wir noch auf die Lehrer der Volksſchule und ihre ſprachliche Tüchtigkeit einen Blick zu werfen. Man würde uns ſehr misverſtehen, wenn man meinte, wir ſtellen an dieſe nun eine geringere Forderung, als bisher geſchehen iſt. Das hieße ja nichts anderes als auf den Anfang des durchlaufenen Weges zurückgehen und ihn etwa noch einmal durchlaufen wollen. Denn im Anfang der Einführung des Sprachunterrichtes in die Volksſchule war für die große Mehrzahl der Lehrer ein anderer als der rein praktiſche Unterricht gar nicht möglich. Mit den Fortſchritten der Lehrerwelt in ſprachlicher Einſicht und Tüchtigkeit ſteigerte ſich allmählich auch die Aufgabe und das Verfahren der Volksſchule. Aber es wollte doch noch nicht viel heißen, mit einer Sprachdenklehre in der Hand den Unterricht zu ertheilen, für welchen nur etwa der betreffende Paragraph vorher durchgeleſen wurde, der vielen Verſtöße nicht zu gedenken, welche dabei von manchen gemacht wurden. Viel ſchwieriger iſt immerhin das rein analytiſche Verfahren, und es möchten deren nicht ſehr viele ſein, die es in der Einſicht und Tüchtigkeit ſo weit gebracht haben, daß ſie ſich dabei nie eines grammatikaliſchen Verſtoßes ſchuldig machen. Doch reicht auch hiezu noch ein bloßes ernſtliches Studium der Grammatik aus. Allein unſere Zeit fordert mehr. Seit Grimm eine neue Bahn in der Sprachforſchung gebrochen hat, wird von dem, der die Sprache verſtehen will, nicht bloß grammatiſche, ſondern auch mundartliche und hiſtoriſche Kenntnis derſelben gefordert. Dieſe darf hinfort auch unſern Volksſchullehrern nicht fremd ſein, nicht damit ſie, was ſie kaum gelernt haben, gleich nachher in der Schule lehren, ſondern damit ſie der Sache Meiſter ſeien und als Meiſter ohne viele Worte das Leſen, Sprechen und Schreiben tüchtig lehren. Je je mehr die Lehrer auf dieſer Höhe ſtehen werden, deſto deutlicher werden ſie auch die Unangemeſſenheit und Unzulänglichkeit des bisherigen grammatiſchen Treibens in der Schule einſehen und des armſeligen Terminologiſirens und der unkindlichen Abſtractionen und Reflexionen für ſich und die Schüler überdrüſſig dieſe nicht erſt ſelbſt den Weizen ſäen, ſchneiden, einheimſen, dreſchen laſſen, ſondern ihnen das ſchon gebackene gute Brod zu ihrer Ernährung und Stärkung zu eſſen geben. Wie der tüchtigere Mathematiker, wenn es nur an der Lehr-

gabe nicht fehlt, den Schülern den angemessensten Rechenunterricht ertheilt ohne wissenschaftliche arithmetische Erörterung; wie der beste Musiker ohne Explication der Harmonielehre die Schüler im Singen am besten fördert: so wird auch der, der am meisten von der Sprache versteht, ohne allen grammatischen Unterricht seine Schüler in der Sprache am weitesten fördern. **Stockmayer.**

Diarium, s. Schulacten.

Didaktik oder Unterrichtslehre, bald als zweiter selbständiger Theil der Pädagogik betrachtet, bald in die Erziehungslehre, sei es nun auf eine mehr äußerliche oder mehr innerliche Weise, hineingezogen und mit derselben verschmolzen, kann hier natürlich nicht nach ihrer ganzen wissenschaftlichen Inhaltsentfaltung, in der sie viele besondere Abschnitte dieser Encyklopädie anticipiren müßte, sondern vorzugsweise nur in ihrer genauen begrifflichen Unterscheidung von der Pädagogik und in den mancherlei darüber aufgestellten Ansichten behandelt werden. Der Werth derselben ist in den verschiedenen Zeiten sehr verschieden beurtheilt worden, und man kann in dieser Schätzung gradezu einen Maßstab für die allgemeine Würdigung der pädagogischen Wissenschaft und für ihre tiefere oder oberflächlichere und äußerlichere Behandlung finden. Und wenn man mit Gewißheit sagen kann, daß die rechte Auffassung aller pädagogischen Grundverhältnisse nur einer wahrhaft evangelischen Richtung gelingt, so wird man auch in demselben Maße eine richtigere oder ungenügendere Behandlung der Sache finden, als dieselbe sich dem christlichen Geiste nähert oder weiter von demselben entfernt. Selbst die Unsicherheit der herrschenden Terminologie zeigt sich auf diesem Gebiete in merkwürdiger Weise, indem der Begriff des Unterrichts mit den übrigen der Zucht, Disciplin, Regierung u. s. f. und dadurch mit der Erziehung selbst in die nächste Beziehung tritt, diese Begriffe aber fortwährend mit einander verwechselt, ja einzelne, wie Zucht und Regierung, von verschiedenen Bearbeitern der Pädagogik, wie Herbart und Waitz, so gebraucht werden, daß von jedem grade die Bedeutung des einen von beiden Begriffen dem andern untergelegt wird. Ist es nun auch das Gewöhnlichste, daß die Didaktik als der zweite Haupttheil der Erziehungswissenschaft erscheint, der dann an seinem Theile wieder in eine allgemeine und eine besondere zerfällt, welche letztere in solchem Falle wohl die Methodik genannt zu werden pflegt; so kommt es doch auch wiederum bisweilen vor, daß die Didaktik entweder der Pädagogik überhaupt oder auch der Methodik insbesondere entgegengestellt wird, während diese doch offenbar nur eine Unterabtheilung von ihr sein kann. Erstere Auffassung dagegen wurde dadurch besonders hervorgerufen oder unterhalten, daß die Erziehung dem Hause und der Familie, der Unterricht aber der Schule und den Lehrern zuzufallen schien. Und wenn auch ziemlich allgemein die Erziehung als das Weitere und der Unterricht als das Engere gefaßt wird, so kommt es doch auch in der besonderen Anwendung vor, daß dem Unterricht vor der Erziehung der Vortritt gegeben, diese in dem speciellen Gebiete der Geistesbildung als das Secundäre gefaßt wird, wie zuletzt von K. Schmidt in seiner Gymnasialpädagogik § 6 und 71 geschehen ist. Derselbe faßt dabei gradezu einen doppelten Begriff der Erziehung auf, einen allgemeinen, der die gewöhnlichen Bezeichnungen des Unterrichts und der (specifischen) Erziehung in sich begreift, und eben diesen besondern. Wenn er daher die Erziehung in solchem Sinne allgemein als „die absichtliche Heranbildung des sich entwickelnden Menschen durch den entwickelten zur bewußten Selbstthätigkeit und Selbständigkeit im Dienste der Gottebenbildlichkeit, oder der göttlichen Wahrheit, Freiheit und Liebe, und zwar in jedem Individuum nach dessen Individualität und in jeder Nation nach dem Standorte und der Richtung, wo sie sich in der jedesmaligen Zeit befindet", definirt, so muß ihm dann natürlich innerhalb des so abgesteckten Gebiets der Unterricht als die Entwickelung des Denkens, und die Erziehung als die Entwickelung der Gefühls- und Wollensvermögen gelten, der Unterricht die Erziehung im Denksystem, die Erziehung der Unterricht des Gefühls- und Wollenssystems sein. Ohne viel um diese Begriffsfassung rechten zu wollen, darf das

doch wohl leicht als anerkannt angesehen werden, daß hier dem Begriffe der Erziehung im weiteren Sinne etwas untergelegt ist, was sonst gewöhnlich mit dem Namen der Bildung bezeichnet wird, und dem der Erziehung im engeren Sinne, was man sonst unter der Zucht versteht. Auch ist jene Scheidung zwischen den verschiedenen Seelenvermögen und ihrer Behandlung auf dem zwiefachen Boden des Unterrichts und der Erziehung eine sehr bedenkliche, freilich auch sehr fließende und durchaus nicht scharf durchzuführende: es könnte eben so bedenklich werden, wenn der Unterricht seinen erziehlichen Werth und Einfluß verlöre, als wenn die Erziehung ohne Einwirkung auf die denkende Thätigkeit des Zöglings bliebe. Wenn dies also jedenfalls nur von einer vorzugsweisen Beziehung beider Thätigkeiten verstanden werden kann, die an den verschiedenen Seiten eines und desselben, in sich einigen und ungetheilten Objects arbeiten, so erhellt schon daraus, daß Erziehung und Unterricht in einander greifende, sich gegenseitig ergänzende und bedingende, darum auch zu einer unzertrennlichen Einheit verbundene Thätigkeiten sind. Das Ganze ist, auch wenn man die etymologische Seite ohne Vorurtheil etwas genauer verfolgen will, ein Aufbauen der Seele, wobei die doppelte Richtung, sie in die Höh: empor zu ziehen und sie von unten auf ihrem Grunde zu festigen und zu stärken, von vorn herein als eine unerläßliche erscheint. Dann kann man auch alle die übrigen Postulate und Ansichten leicht damit vereinigen, daß die Erziehung mehr einen idealen, der Unterricht mehr einen realen Charakter an sich trage; daß die Erziehung vorzugsweise auf den Willen, der Unterricht auf die Erkenntnis gehe; jene eigentlich nur eine bestimmte Spitze und einen gewissen Höhepunct, dieser aber eine gewisse Breite und Mannigfaltigkeit habe und entfalte. Endlich wird auch das hiermit in vollkommenste Uebereinstimmung gebracht werden können, was wir nicht etwa nur als die neueste, sondern in der That auch als die tiefste Auffassung zu betrachten haben, nämlich die, welche Palmer in seiner evangelischen Pädagogik darlegt, indem er sie als die Zucht der Wahrheit neben die Zucht der Liebe auf eine durchaus gründliche und innerliche Weise treten läßt. Nur auf diese Weise ist es wahrhaft möglich, beide Thätigkeiten aus Einer gemeinsamen Grundwurzel herzuleiten und als einander gegenseitig unterstützend und bedingend in der Persönlichkeit des lehrenden Erziehers oder erziehenden Lehrers zusammenzufassen. Die Beobachtung und Befolgung dieser Regel ist gerade in unserer Zeit häufiger und allgemeiner geworden, wovon schöne Belege sich vorführen lassen. Unter anderem ist es eine wahrhaft erfreuliche Erscheinung, wenn ein Schulmann, wie C. L. v. Roth in Stuttgart (Kleine Schriften 1, 245), es als das Ziel seiner ganzen Wirksamkeit bezeichnet, die Idee des erziehenden Unterrichts zu verwirklichen. Und wenn derselbe diese Idee in der Form der Vorschrift auffaßt: Du sollst so unterrichten, daß deine Schüler nicht etwa bloß in Sprachen, Geschichte ꝛc. eine gewisse Fertigkeit erlangen, sondern daß sie eben durch das Lernen am Geiste und am Herzen gebildet werden; dein Unterricht soll eine beständige mittelbare Anleitung zur Vernünftigkeit sein; und wenn er das Geheimnis der Erziehung und des erziehenden Unterrichts in der Wahrheit unseres Wollens, Denkens und Empfindens, das Ziel desselben aber nicht in der Tugend, sondern in dem Glauben sieht, welcher die Tugend in sich schließt (das. 246. 250. 254.): so stimmt das nach unserer Ueberzeugung im wesentlichen mit den Grundsätzen einer evangelischen Auffassung überein.

Um aber diesen Gegenstand in dem ganzen Umfange seiner Ausdehnung und nach seiner verschiedenartigen Entwickelungsfähigkeit erfassen zu können, ist es nöthig, geschichtlich auf die bedeutendsten abweichenden Auffassungen, die in neuerer Zeit darüber aufgestellt worden sind, etwas genauer einzugehen. Nach der Behandlung des Philosophen Herbart hat der Unterricht das mit der Zucht gemein, daß beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die „Regierung" das Gegenwärtige besorgt (hier ist also Zucht gleich Erziehung und Regierung gleich Zucht oder Disciplin). Bei weitem nicht aller Unterricht sei pädagogisch, aber in der Pädagogik handele es sich nur

um den erziehenden Unterricht. Der Werth des Menschen liege nicht im Wissen, sondern im Wollen; aber es giebt nach ihm kein selbständiges Begehrungsvermögen, sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise, in der Verbindung und Gesammtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat. Aus demselben Grunde nun, weshalb in der Psychologie eher vom Vorstellen als vom Begehren und Wollen gehandelt wird, muß in der Pädagogik die Lehre vom Unterrichte vorangehen und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen. Die früher hierin befolgte Weise war eine weder sach- noch naturgemäße: Das Mehr oder Weniger des Wissens, als Nebensache in Vergleich zu der persönlichen Ausbildung betrachtet, kam zuletzt an die Reihe, nachdem zuvor von der Erziehung war gehandelt worden, wie wenn diese ohne Unterricht bestehen könnte. Dem erziehenden Unterrichte liegt alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlaßt; diese soll er vermehren, nicht vermindern, veredeln, nicht verschlechtern. Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt nach Herbart zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterrichte insbesondere gesteckt werden muß, läßt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesses, angeben*). — Ein wie wesentlicher Abstand hier noch zwischen diesem Resultate und dem letzten von uns gesuchten Ziele besteht, ist mit Leichtigkeit zu erkennen.

In Schleiermachers Erziehungslehre kann nach der eigenthümlichen Grundauffassung desselben von einer bestimmten Hervorhebung und Gegenüberstellung des Unterrichts gegen die Erziehung gar nicht die Rede sein. Zwar könnte man meinen, daß, wenn bei ihm von einer unterstützenden Seite der Erziehung, die ihm die wesentliche und primitive ist, gehandelt und daneben eine Methode der Gegenwirkung und Verhütung angenommen wird, die zwar in jene zurückgeht und nur nothwendig wird unter Voraussetzung eines Mangels an Zusammenstimmung im menschlichen Leben überhaupt, der Unterricht wesentlich zu der ersten, unterstützenden Seite, dagegen die Zucht zu der andern, gegenwirkenden zu zählen sei. Aber die ganze Weise, in welcher Schleiermacher die Pädagogik als einen Theil der Ethik, coordinirt der Politik, behandelt, zeigt zugleich mit Deutlichkeit, daß von einer solchen Unterscheidung bei ihm nicht die Rede sein könne, vielmehr alles dasjenige, was als unterscheidliche Momente und wesentliche Theile der Pädagogik gelten muß, einer ganz anderen Richtung folgt und daher das Gebiet des Unterrichts in gleichem Maße wie das der Erziehung durchschneidet. Nur wo er auf die Schule zu sprechen kommt, kann er sich der besonderen Berücksichtigung der Aufgabe des Unterrichts und seines Verhältnisses zur Erziehung nicht entschlagen. Da erscheint ihm die Frage, ob die Schule bloße Unterrichts- oder auch Erziehungsanstalt im engeren Sinne des Worts sei, als eine wunderliche oder überflüssige; sie müsse es nothwendig sein, weil die Erziehung ja nichts anderes als Entwickelung der Kräfte sei, vermöge deren Thätigkeiten und Fertigkeiten eingeübt und Kenntnisse erlangt werden. Wäre der Unterricht bloß von seiner materiellen Seite zu betrachten, so würde der schlechteste Mechanismus dominiren. Aber über die Schule hinausgehen und die elterliche Auctorität theilen und dadurch schwächen soll sie allerdings nicht. Die Schule habe nicht nur Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, sondern auch die Gesinnung zu entwickeln, insofern diese aus einem gemeinschaftlichen Leben hervorgehe. Schleiermacher glaubt daher alles dasjenige besonders sorgfältig ausscheiden zu müssen, was sowohl für die Entwickelung der Einsicht als auch des Willens über den Kreis der Schule hinausliegt und dem Leben der Familie angehört.

Stärker und bedeutungsvoller tritt das Wesen des Unterrichts bei Hegel hervor, bei dem er als die andere Seite der Erziehung erscheint (s. Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht von G. Thaulow, 1, 69). Der Geist muß nach ihm zum

*) Aehnlich erscheint dieser Gegenstand auch in der wesentlich durch die Herbart'schen Prinzipien geleiteten „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" von T. Ziller, Leipzig 1856, wo S. 107 als die höchsten Grundbegriffe und zugleich als Haupttheile der Pädagogik angegeben werden: Regierung oder Disciplin, Unterricht, Zucht oder Charakterbildung.

Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heißt Erziehung — die Wiedergeburt des Geistes aus der natürlichen Unwissenheit sowohl als dem natürlichen Irrthume geschieht durch Unterricht und den durch das Zeugnis des Geistes erfolgenden Glauben der objectiven Wahrheit, des Inhalts. Was aber das unmittelbare Wissen von Gott, vom Rechtlichen, vom Sittlichen betrifft, so ist, damit das darin Enthaltene zum Bewußtsein gebracht werde, wesentlich Erziehung, Entwickelung ꝛc. erforderlich.

G. Baur in Gießen (Grundzüge der Erziehungslehre, 1844, 2. Aufl. 1849) erklärt, daß die Erziehungslehre im engeren Sinne zu zeigen habe, wie das Individuum aus seiner subjectiven Beschränktheit herauszuführen, den göttlichen Gesetzen, welche im Leben der Menschheit walten, zu unterwerfen und zu dem Vorsatze heranzubilden sei, als organisches Glied dem Ganzen zu dienen. Solle es aber die bestimmte Stellung, welche ihm im Zusammenhange des Ganzen zukomme, richtig erkennen, und jener Vorsatz zu fruchtbarer Wirksamkeit werden, so sei ihm dazu eine Kenntnis der äußeren Umgebung nöthig, in welcher sich das menschliche Leben bewege, der Wirkungen, zu welchen sich dasselbe bereits entfaltet habe, und der Richtungen, zu welchen es sich entfalten könne und solle. Wie diese Kenntnis dem Zöglinge beizubringen sei, zeige die Unterrichtslehre. — Diese Begriffsaufstellung scheint theils zu eng, theils zu weit zu sein, sie setzt zu sehr den eigentlichen Begriff der Kenntnisse als Unterrichtsmittel voraus, sie scheidet ebendamit zu stark zwischen Form und Stoff und vindicirt die erste der Erziehung im engeren Sinne, den letzteren aber der Didaktik. Weil nun aber Form nicht ohne Stoff und Stoff nicht ohne Form sein kann, so ist der Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht nur ein relativer, nur um der Klarheit und Uebersichtlichkeit willen werden beide Gebiete für sich abgesondert behandelt. — Auch die von Baur gegebene etymologische Erklärung des Unterrichtes: durch Zwiesprache oder Wechselrede zurechtweisen; ist wohl schwerlich für genügend oder völlig zutreffend zu erachten.

Wir machen auf diese Weise im allgemeinen die Beobachtung, daß die aus der philosophischen Wissenschaft herstammende Auffassung den Begriff der Erziehung in einem viel weiteren Umfange faßt und darum dem Unterrichte nur eine untergeordnete Stellung beimißt. Alle diejenigen dagegen, welche aus der Praxis des Lehr- und Erziehungssachs heraus das Verhältnis beider zu bestimmen getrieben werden, fassen die Erziehung wesentlich in dieser näheren Zweckbestimmung, in welcher sie durch einen planmäßigen Unterricht bedingt oder wesentlich unterstützt wird, wie es in der Entwickelung unseres deutschen Lebens eine unerläßliche Grundlage geworden ist. Doch finden wir diese nämliche Grundanschauung bei einem von der Psychologie ausgegangenen neueren Bearbeiter der Pädagogik, J. E. Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre, 2 Bde., 2. Aufl. 1842. Wir können dasjenige, was hier an verschiedenen Stellen der beiden Theile der Arbeit über diesen Gegenstand gesagt wird und was mit einem sehr allgemein verbreiteten Kreise von Vorstellungen in der neueren Zeit im wesentlichsten übereinstimmt, etwa in folgende Sätze zusammenfassen.

Es wird von der, freilich zu eng gefaßten, Annahme ausgegangen, daß der Unterricht beinahe ausschließlich auf Vorstellungen und Fertigkeiten gehe, während die Erziehung es mit der Gemüths- und Charakterbildung zu thun habe. Der Unterricht verkehrt diesemgemäß zunächst mit einzelnem, welches er mittheilt und dem Schüler aneignet, hat also einen enger umgrenzten Kreis und kann innerhalb desselben eine mehr erschöpfende, vollständig darstellende Wirkung üben. Die Erziehung hat dagegen keine solche Vollständigkeit oder Vollendung, ihre Aufgabe ist eine unendliche und das Einzelne vermag bei ihr so gut wie nichts; eine größere Menge von Einwirkungen, eine stetige Fortwirkung kann z. B. erst durch die Macht des Beispiels einen gewissen Einfluß üben. Auch der Zeit nach ist diese ihre Aufgabe eine unendliche, dauert von der Wiege bis

zum Grabe, während der Unterricht an bestimmte Zeiten gebunden oder gewissen Lebensabschnitten vorzugsweise eigen ist. Kann dies bis zu einem gewissen Maße zugestanden werden, so ist es dagegen weniger wahr oder genau, wenn behauptet wird, daß die Erziehung das Individuelle individuell behandeln müße, während der Unterricht einer größeren Anzahl zugleich ertheilt werden könne, und man erkennt hier von vorn herein den Grundmangel eines Systems, in welchem zwar dem Unterrichte neben der Erziehung eine selbständige und volle Berechtigung zuerkannt, eben damit aber beide Zweige von einander zu sehr abgelöst und das innerlich und organisch sie verknüpfende Band aufgehoben wird. Denn nicht bloß muß auch der Unterricht vor allen Dingen individualisiren, sondern auch die Erziehung kann in einem größeren Kreise auf einmal wirken, z. B. der erziehliche Einfluß des Vaters, der Mutter, des Lehrers, im Kreise des Hauses oder der Schule. Auch darf man nicht füglich sagen, der Unterricht geschehe absichtlich, die Erziehung oft unbewußt und unwillkürlich, denn beide Thätigkeiten sollen nicht unter der Reflexion stehen bleiben, sondern die eine so gut wie die andere zu einem integrirenden Lebensmomente derer, die sie üben, werden, und können darum in diesem Stücke wieder beide gleich sein, wenn man die Grenzen des Unterrichts auch hier nicht zu enge steckt. Beide Thätigkeiten, die Erziehung wie der Unterricht, müßen beständig in einander greifen und thun es auch. Jeder wahrhafte und rechte Unterricht muß erziehender Art und Natur sein. Aller Unterricht würde ein mehr Aeußerliches und Oberflächliches sein, wenn nicht die Erziehung hinzukäme. Umgekehrt würde mit dem Verlangen, daß der Unterricht auch zur Erziehung hinzukomme, unstreitig nur ein Nebenwerk bezeichnet werden, nur etwas *Aeußeres* an der Erziehung, als dem *Inneren* (eine äußerliche Auffassung, in welcher der Unterricht ganz von der Aufgabe der Erziehung verschlungen erscheint, die darum ohne Zweifel auch wieder nicht angenommen werden darf). Hiermit hängt dasjenige auf das genaueste zusammen, was aus der Etymologie beider Wörter gefolgert wird. *Erziehen* ist ein Herauf- oder Emporziehen, geht also auf die Vervollkommnung der gesammten menschlichen Existenz, auf die Ausbildung der inneren Angelegtheiten, Vermögen, Kräfte des Subjects; oder die Erziehung hat es mit dem Hinaufziehen der ungebildeten oder doch weniger gebildeten Vernunft zur gebildeten zu thun, also vorzugsweise mit der *inneren* Bildung oder mit dem *Subjectiven*. Der *Unterricht* bezieht sich dagegen auf Mittheilung und Aneignung von etwas *objectivem* für die Kenntnis oder Geschicklichkeit. Freilich bilden diese auf das Subject einwirkenden Objecte auch, ja zuletzt ist alle Bildung durch Objectives bedingt, wenn auch allerdings auf der anderen Seite *eben so wohl* und noch hauptsächlicher *durch das Subjective*. Aber eins und dasselbe kann doch in der einen und der anderen Beziehung in sehr verschiedenem Grade bilden, das für die objective Bildung Bedeutende für die subjective unbedeutend oder selbst nachtheilig wirken, und umgekehrt das, was für die Auffassung und Besitzergreifung des Objectiven weniger bedeutend ist, subjectiv oder für die innere Bildung bedeutend wirken. Hiernach gehört also für den Unterricht die Mittheilung und Aneignung des Objectiven; nun aber kann auch unser Inneres, die ganze innere Welt zu diesem Objectiven werden, wenn auch nur in so weit, als vermöge der bezeichneten Begriffsbildung das Individuelle abgestreift und ein gemeinsames Vorstellen gewonnen wird. Ja, mit allem Unterrichte bezwecken wir und können wir doch zuletzt nichts anderes bezwecken, als *innere Aneignung, innere Bildung*, somit Subjectives, und insofern gehört also alles vom Unterrichte Bezweckte der Erziehung an. Auf der anderen Seite lassen alle Vorstellungen Spuren zurück, die innere Angelegtheiten, Subjectives sind. In so fern würde also aller Unterricht zugleich erziehen, gleichviel ob man dies beabsichtige oder nicht, und wie der Unterricht sonst noch beschaffen wäre. Der beschränkte Umfang aber in der Wirksamkeit des Unterrichts in der Erzeugung allgemeiner Vorstellungen zeigt sich sehr leicht, schon in dem ästhetischen Gebiete, wo er doch noch am weitesten reicht, bei weitem entschiedener in dem moralischen und religiösen Gebiete. Jedenfalls aber hätten wir hierin die beiden

Factoren der gesammten psychischen Entwickelung des Menschen, wie sie über diese beiden Thätigkeiten vertheilt ist, und darin sei zugleich alles Uebrige vereinigt.

Vermißt man in diesen Auseinandersetzungen Beneke's, dessen Darstellung in gewissen Kreisen eine ziemliche Zeit fast als maßgebend angesehen worden ist, einerseits die rechte Schärfe und Bestimmtheit der Angaben und Distinctionen, andererseits die volle Tiefe und Wahrheit, so muß man dagegen bei Karl Rosenkranz, die Pädagogik als System, Königsberg 1848, die ganze Schärfe einer fest abgrenzenden, nach dem Hegel'schen Vorgange durch und durch trichotomischen Systematik anerkennen. Ihm zerfällt die Pädagogik in drei Theile, nämlich den allgemeinen Begriff, die besonderen Elemente und die einzelnen Systeme der Erziehung; der zweite Theil, oder die besonderen Elemente der Erziehung, umfaßt in drei Abschnitten die Orthobiotik, die Didaktik und die Pragmatik. Wir müssen den zweiten Abschnitt hier noch etwas näher charakterisiren. Er hat 1) eine psychologische Voraussetzung, welche nothwendig angenommen werden muß, weil ohne sie die didaktische Thätigkeit nicht gedeihen kann. Dieß ist der für den Geist als Selbstthätigkeit wichtigste Begriff der Aufmerksamkeit. Die Erziehung muß den Menschen an eine scharfe, schnelle, vielseitige Aufmerksamkeit gewöhnen, damit er gleich bei der ursprünglichen Berührung mit einem Gegenstande denselben genau und treu erfasse und nicht genöthigt sei, immer neue Ansätze zu seiner Erwerbung zu machen. Auch ist das hier vorauszusetzen, daß der Geist nicht aus verschiedenen Vermögen besteht, sondern was man so nennt nur verschiedene Thätigkeiten des identischen Subjects und ihm an sich gleich wesentlich sind; ist der Mensch auch vorzugsweise ein denkendes Wesen, so gehören doch Fühlen und Vorstellen nicht minder nothwendig zu der Wahrheit seines Wesens. Die besonderen Thätigkeits-Richtungen der erkennenden Intelligenz sind aber das Anschauen, das Vorstellen und das Denken, die, wenn sie auch wechselseitig in einander übergehen, doch einen gesetzmäßigen Verlauf ihrer Entwickelung und Herrschaft haben, so daß das Kindesalter vorzugsweise vom Anschauen, das Knabenalter vom Vorstellen und das Jünglingsalter vom Denken erfüllt ist. Es wird daher eine intuitive, imaginative und logische Epoche des Lebensalters unterschieden. Es hat aber 2) der Unterricht eine logische Voraussetzung, nämlich die Ordnung, in welcher sich der Gegenstand des Erkennens für das Bewußtsein entwickelt. Im Unterrichte durchdringen sich der Gegenstand, das Bewußtsein des Zöglings und die Thätigkeit des Lehrers und machen in der Wirklichkeit Ein Ganzes aus. Zunächst hat a) der Gegenstand, der gelehrt wird, seine specifische Bestimmtheit, welche seiner Darstellung eine gewisse Folge abzwingt. Wie sich auch die Willkür geberden mag, so enthält doch zum Glück das Object eine Selbständigkeit, die alle Mishandlung nicht ganz zu tilgen vermag. Diese ihm inwohnende unsterbliche Vernunft ist die allgemeine Grundlage des Unterrichts. Der Gegenstand muß aber auch b) auf das Bewußtsein des Zöglings bezogen werden, und hier kommt es für Ordnung und Darstellung auf die Stufe an, welche derselbe in intellectueller Beziehung einnimmt, denn nach ihr bestimmt sich das besondere Verfahren des Unterrichts. Aus der Stufe der Anschauung ergiebt sich das epideiktische, aus der der Vorstellung das combinatorische, aus der des Denkens das demonstrative. Das erstere zeigt das Object unmittelbar oder in abbildlicher Vermittelung vor; das zweite verknüpft das Object nach den verschiedenen Möglichkeiten, die in ihm liegen und es nach vielen Seiten hin wenden lassen; das dritte beweist die Nothwendigkeit des Zusammenhangs, worin das Object theils mit sich selbst, theils mit anderen steht. Dies ist die naturgemäße Folge der Standpuncte der erkennenden Intelligenz. Da aber, logisch genommen, ein Beweis nur analytisch, synthetisch oder dialektisch geführt werden kann, so ergeben sich daraus bestimmte Methoden des Beweises. Die Analyse beginnt mit dem Einzelnen und leitet aus ihm durch Induction den allgemeinen Grund ab, aus welchem es in seiner Existenz resultirt. Die Synthese beginnt umgekehrt mit einem Allgemeinen, das als wahr vorausgesetzt wird, und leitet aus ihm durch Deduction die einzelnen

Bestimmungen ab, die an sich in ihm liegen. Der die Begründung suchende regressive Gang der Analyse ist eine Invention; der die Mannigfaltigkeit des Einzelnen aus den einfachen Elementen suchende progressive Gang der Synthese ist eine Construction; man nennt daher auch die erstere Methode die heuristische, die zweite die architektonische. Tritt noch in der Vermittelung des Allgemeinen mit dem Einzelnen, oder umgekehrt, subjectiv das Moment der Besonderung hinzu, so ergiebt sich die genetische Methode. — c) Die lebendige Vermittelung zwischen dem Zögling und dem ihm mitzutheilenden Inhalte ist das Werk des Lehrers, dessen Persönlichkeit selbst eine individuellste Methodik erzeugt, die auf ihrer Spitze als Lehrton oder Manier bezeichnet werden muß. Der Lehrende muß sich auf den Standpunct des Zöglings versetzen (Accommodation), dafür sorgen, daß das Abstracte auch in concreto klar werde (Exemplification), endlich die etwa vorhandenen Lücken beseitigen (Supplirung). Hier kann der Takt des Lehrers sich wahrhaft erfinderisch beweisen. — 3) Der Unterricht geht von der relativen Ungleichheit der Wissenden oder Könnenden und der Nochnichtwissenden oder Nochnichtkönnenden aus. Jene sind zum Lehren, diese zum Lernen befähigt. Der Unterricht selbst ist der Act, welcher die anfängliche Ungleichheit des Lehrers und Schülers progressiv aufhebt, indem das Eigenthum des einen durch dessen eigene Thätigkeit zu einem Eigenthum des andern wird. Zu unterscheiden ist hier 1) zwischen den Subjecten des Unterrichts, den Lernenden nach ihrer verschiedenen Entwickelung und Begabung; 2) dem Acte des Lernens in der Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler, in welchem die Lust zur Reproduction erweckt werden soll, und nach seinem mechanischen, dynamischen und wieder mechanisch sich befestigenden Momente, und 3) der Modalität des Lehrprocesses durch das Leben, durch die Schrift, durch die mündliche Lehre. In letzter Beziehung werden namentlich die verschiedenen Lehrmethoden oder Unterrichtsformen (s. d. Art.), insbesondere die akroamatische und erotematische, charakterisirt. — Es ist nicht zu verkennen, daß in solcher Weise der ganze Abschnitt ungemein viel Lehrreiches und Anregendes enthält, welches in jeder Beziehung wohl beherzigt zu werden verdient.

Dagegen wird von Th. Waitz in seiner allgemeinen Pädagogik wiederum das Wesen des Unterrichts neben der Aufgabe der Erziehung nicht besonders hervorgehoben oder berücksichtigt. Er definirt das Erziehen als ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines Anderen, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird. Er unterscheidet deshalb von der allgemeinen die angewandte Pädagogik, welche, unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse der Zöglinge und Erzieher, die Benutzung der Bildungsmittel ins einzelne zu verfolgen hat, selbst unter Voraussetzung beschränkter Erziehungszwecke. Die allgemeine hat dagegen nächst dem Zwecke der Erziehung nur das Gewicht und die Gliederung der einzelnen Bildungsmittel mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze ihrer Behandlung zu untersuchen. Als Erziehungsmittel nennt er die Bildung der Anschauung die Gemüthsbildung, die Bildung der Intelligenz als nothwendige Ergänzung der Gemüthsbildung zum Zwecke der inneren Freiheit und des Einlebens in die höheren Interessen. Wir sehen also auch hier, wie schon oben von der philosophischen Auffassung gezeigt ist, zwar nicht unmittelbar bei der weiteren Fassung des Erziehungsbegriffs, aber doch mittelbar das Wesen und die Interessen des Unterrichts berücksichtigt.

Die Auffassung des Inhalts der Didaktik und ihres Verhältnisses zur Pädagogik ist also eine wesentlich verschiedene, je nachdem diese als eine philosophische Disciplin behandelt wird oder nicht. Und auch dabei giebt es erhebliche Unterschiede, wenn das Wesen derselben aus mathematisch-metaphysischen Principien abgeleitet oder auf Psychologie begründet oder als eine ethische Wissenschaft construirt wird. Das Gebiet der Ethik vindicirt sich aber nicht bloß die Philosophie, sondern auch die Theologie, und so wird auch dieser das Recht nicht bestritten werden können, die Erziehungslehre überhaupt aus dem Inneren ihrer wissenschaftlichen Entwickelung heraus auf dem Grunde der

evangelischen Wahrheit entstehen zu lassen*). Auf diesem Wege wird es vor allen Dingen möglich sein, wie es auch der „evangelischen Pädagogik" von Palmer gelungen ist, die ganze Aufgabe als in der tiefsten Persönlichkeit des Pädagogen wurzelnd darzustellen, die hier überhaupt von der entscheidendsten Wichtigkeit ist (s. die treffliche Ausführung bei Palmer II, 70 ff. der 1. Ausg.). Auch gelingt es nur eben hierdurch, die beiden Seiten der Didaktik, die wir als die mehr wissenschaftliche und die mehr künstlerische, als eine theoretische und praktische bezeichnen können, mit einander zu vereinigen, und die Fähigkeit und Begabung zu ihr nicht als eine äußere, sondern als eine innere Gabe, als ein Charisma zwar, aber als ein solches, das von der ringenden Seele mit Glauben und Gebet gewonnen wird, zu betrachten. Nur in solchem Sinne darf man auch vom Pädagogen wie vom ἐπίσκοπος fordern, daß er διδακτικός sei (1 Tim. 3, 2), und man erkennt dadurch zugleich den Grund so mancher verfehlter Erscheinungen auf diesem Gebiete, unter anderen auch jener Verirrung eines Jünglings, von dem die Evang. Kirchenzeitung, Juni 1843 S. 366, berichtete, daß er das Fehlen jener Gabe mit solchem Schmerze sich zu Herzen nahm, daß er darüber mit dem eigenen Leben zerfiel. Je fester der von dem Lehrer gewonnene Standpunct, je sicherer der Kern und Mittelpunct seines ganzen Lebens und seiner Persönlichkeit ist: desto kräftiger und segensreicher wird auch der Erfolg seiner Wirksamkeit sein. **Fr. Lübker.**

Dienstboten, s. Gesinde.

Diensteid, s. Beeidigung.

Dienstentlassung, Dienstentsetzung, s. Disciplinarverfahren.

Dienstfertigkeit, s. Mitgefühl.

Dienstinstruction, -kleidung, s. Amtsinstruction, -kleidung.

Dienstprüfung, s. Lehrerprüfung.

Dinter, Dr. Gustav Friedrich, geb. d. 29. Febr. 1760 zu Borna, unweit Leipzig, 1787 Pfarrer zu Kitscher, 1797 Director des Schullehrerseminars in Dresden, 1807 Pfarrer zu Görnitz, wo er ein Progymnasium auf eigene Rechnung errichtete, 1816 Consistorial- und Schulrath in Königsberg, in der Folge, nachdem er einen Ruf an die Universität Kiel abgelehnt, Professor der Theologie, als solcher daselbst gestorben am 29. Mai 1831 — eine jener Celebritäten, dergleichen von Zeit zu Zeit eine den pädagogischen Schauplatz betritt und beherrscht, ebensosehr die Richtung der Zeit in sich repräsentirend, als sie von sich aus mitbestimmend. Ob Dinter in der deutschen Lehrerwelt mehr genützt oder mehr geschadet habe, das wird von verschiedenen Standpuncten aus auch gegentheilig beantwortet. Die bibelgläubigen und kirchlich-orthodoxen Männer müßen ihn anklagen, daß er — vielleicht mehr als irgend ein Anderer zu seiner Zeit — dem deutschen Schulstand zu jenem Rationalismus verholfen, durch welchen innerlich eine Lösung von der Kirche vollbracht wurde, noch lange bevor das Emancipationsgeschrei durch Zeitungen und Conferenzen schallte; eine Lösung, die freilich Dinter selbst keineswegs beabsichtigte, die er sogar (vgl. seine „kleinen Schriften" Neustadt 1830, S. 327, „seine Reden an künftige Lehrer" I. S. 35) geradezu verworfen haben würde, aber doch nur darum, weil ihm der Beruf des Pfarrers von dem des Schullehrers einzig darin verschieden schien, daß jener das Werk der Aufklärung an den Alten, dieser an den Jungen zu vollziehen habe. Man kann aber möglicher Weise der Ansicht sein, daß der Rationalismus eine geschichtliche Nothwendigkeit für die Entwicklung der Theologie gewesen sei, die auch durch solche Gegensätze sich bewegen müße, und kann es dennoch tadelnswerth und gefährlich finden, denselben unter die Volksschullehrer und unter das Volk zu bringen, unter deren Händen er in Ermanglung wissenschaftlicher Prämissen nothwendig zur Flachheit, wo nicht zu schlimmerem, führen müße. Daher jener Vorwurf auch von anderer, als der exclusiv rechtgläubigen Seite herkommen kann. Andern-

*) Ich bitte auf das verweisen zu dürfen, was ich darüber in den „gesammelten Schriften," S. 260—83, weiter gesagt habe.

theils aber wurde und wird Dinter gefeiert, nicht blos (was auch die Gegner ihm laſſen müßen), als tüchtiger Seminarvorſtand, Schulinſpector und Viſitator, und noch mehr als Meiſter in der Kunſt des Katechiſirens, ſondern als einer der Lichtbringer, die das neunzehnte Jahrhundert auch dem Volke zu einem Jahrhundert des Heils zu machen berufen geweſen.*) Ohne uns im voraus von einem oder dem andern dieſer Urtheile beſtimmen zu laſſen, verſuchen wir dem Manne in Folgendem die Stelle auszumitteln, die ihm in der Geſchichte von Rechtswegen gebührt.

So nahe ſich die religiöſen und ſittlichen Grundanſchauungen Dinters mit jenen der Philanthropiſten einerſeits und Peſtalozzi's andererſeits berühren; ſo ſehr er dieſen Männern auch darin ähnlich war, daß er auf das Volk zu wirken ſich zum Lebenszwecke ſetzte: er iſt doch ſchon darin eine ganz andere Erſcheinung, als ſie, daß ſie den archimediſchen Punct, von welchem aus ſie den Hebel anſetzen und die Welt aus ihren Angeln heben wollten, nicht in einem ſchon vorhandenen ordentlichen Amt in Kirche oder Schule ſuchten, worin es ihnen allen viel zu enge geworden wäre, ſondern ſich eine Form der Wirkſamkeit außer der Kirche, der Schule und ſelbſt der Familie in ihren Inſtituten ſchufen, Dinter dagegen eine durchaus regelmäßige Carrière gemacht hat, ohne ſich durch die Forderungen beengt zu fühlen, die ſeine Aemter an ihn ſtellten. Jene ſegeln auf dem Wolkenwagen ihrer Ideen daher, aber deſto weniger finden ſie den Weg ins wirkliche, praktiſche Leben, und was ſie in dieſem und für daſſelbe leiſten, bleibt meilenweit hinter dem zurück, was ſie hoffen und verſprechen. Dinter dagegen ſetzt ſich in die warme Studierſtube ſeines Pfarrhauſes, predigt allſonntäglich ſeinen Bauern, nimmt ſich ſeiner Ortsſchule an, bildet künftige Schulmeiſter, und bringt ſo, weil er das Leben mit praktiſcher Hand anfaßt, alles glücklich und mit Ehren zu Stande, was und wie er es will. Jene treten als Erfinder und Reformatoren auf, ihre Ideen ſind ihnen Eins und Alles, die Welt hat ihrer Meinung nach nichts zu thun als ſich denſelben zu fügen und einen Baſedow mit Geld zu verſehen; Dinter macht jene Anſprüche nicht, er iſt Eklektiker; nicht einmal die Sokratik, in welcher er doch ſeine Hauptſtärke hat und die ſeinen Ruhm vornehmlich begründet, iſt ſein eigen Werk, — er hat deſſen keinen Hehl, daß er ſie von Joachim Heinrich Campe aus deſſen Seelenlehre für Kinder gelernt hat. Aber eben dadurch entgeht er tauſend Schwierigkeiten; weil er an das Vorhandene mit Klugheit ſich anſchließt und die Welt nimmt, wie ſie iſt, ſo kommt er überall gut mit ihr aus. Man kann auch nicht ſagen, daß er etwa als Seminarvorſtand oder als Schulinſpector eine neue Methode angewandt und durch ſie ſeine Erfolge errungen hätte; ſein Verfahren war nur darin von dem vieler Andern verſchieden, daß er, ſtatt eine Maſſe von Kenntniſſen in den Köpfen aufſpeichern zu wollen, vielmehr das eigne Denken anzuregen und in Fluß zu bringen ſich angelegen ſein ließ. Wie ihm dazu im Seminar ſein perſönlicher, für die jungen Leute anziehender Umgang das Hauptmittel war, ſo bei ſeinen Schulkindern die Katecheſe. Nicht etwa weil er mit dem platoniſchen Sokrates an eine Präexiſtenz der Seelen geglaubt hätte, liebte er dieſe (wie hätte auch ſolch eine Idee in ſolch einem rationaliſtiſchen Kopf Eingang finden können!), ſondern weil ihm bei ſeiner ungemeinen Munterkeit dieſes Verfahren am beſten zuſagte; dieſe freie Bewegung in Frage und Antwort, da der Katechet den Zügel nur unſichtbar in der Hand behält, während ein geſcheidter Junge ihn, wie ein junges Roß ſeinen Reiter, fortwährend

*) Eine Schulzeitung brachte im Febr. 1848 unter andern gleich werthvollen Poeſien ein Gedicht, „frommer Wunſch" betitelt, wo ein für die Aufklärung Schwärmender wünſcht, einmal alle Dunkelmänner unter die Finger zu bekommen; „die hieb' ich braun und blau" — „bei mir wär' kein Pardon" — „ihr Feinde, euer letztes Schrei'n das läutet unſre Freiheit ein"; und wenn nun ſolcher Sieg errungen wäre und von Deutſchlands Lehrern gefeiert würde,

„Das dräng' bis in ein Grab
Am Oſtſeeſtrand hinab;
Da wendete vor Gaudium
Sich wohl der alte Dinter um"!!

in Athem erhält — das behagte ihm, das war ihm persönlich Bedürfnis und Luſt, wogegen er in das peſtalozziſche Tabellenweſen, überhaupt in die Feſſel, die die abſolute Methode und ihre lückenloſe Conſequenz dem Lehrer anlegte, ſich nie hätte fügen können. — Jene Vorgänger hatten zwar, wie er, die Menſchennatur für gut ausgegeben, aber die wirkliche Menſchenwelt — mit Ausnahme der Kinder — hatten ſie für unverbeſſerlich ſchlecht erklärt; Dinter dagegen ſteht auch mit den Menſchen in concreto ſtets auf gutem, heiterem Fuß; er weiß und glaubt (ſ. ſein Leben S. 325) „die Mehrzahl der Menſchen iſt gut, dies hat mir meine Erfahrung laut verkündigt.“ Salzmann iſt über das Studentenleben aufs äußerſte empört; Dinter hat als Seminardirector den Grundſatz: Narrenſtreiche werden vergeben; von menſchlichen Thorheiten erzählt er darum ſo viel, weil ſie ihn beluſtigen. Dinter hatte wohl Gegner, ſeine Schullehrerbibel zumeiſt, die den Schullehrern die rationaliſtiſche Exegeſe mundgerecht machen wollte, gab großes Aergernis; aber Feinde, gegen die er perſönlich ſich hätte wehren müßen, die ſeine Stellung irgendwie gefährdeten, hatte er nicht; in Federkriege ließ er ſich nicht ein. Konnte er doch ſelbſt den Orthodoxen gegenüber darauf pochen, daß Reinhard — der ihn auch nach Dresden berief und dort einführte — ſein Freund geweſen ſei und an ſeinem credo nichts auszuſetzen gefunden habe. Daß damit die Frage nicht erledigt, mit ſeinem „rationalen Supernaturalismus“ ein innerer Widerſpruch nicht gehoben ſei, das konnte ihm als klugem Manne nicht verborgen ſein; aber es ließ ihn ruhig ſchlafen. War er doch überhaupt eine Natur, die zwar, wo es galt zu handeln, mit Ernſt, Energie und Conſequenz verfuhr, aber ſich weder philoſophiſch mit tiefem Denken jemals den Kopf zerbrach, noch für tiefere religiöſe Erregung und Anſchauung Trieb und Empfänglichkeit hatte. Man thut ihm gewiß kein Unrecht, wenn man behauptet, es ſei ihm jenes perſönliche Sündenbewußtſein und Schuldgefühl, das allein zur vollen Erkenntnis der bibliſchen und kirchlichen Lehre von Chriſtus und ſeinem Heile führt, vollſtändig fremd geweſen; ſelbſt auf gefährlichem Krankenlager ſagt er: „wenn der liebe Gott nur fleckenloſe Geiſter in ſeinen Himmel nehmen will, ſo muß er allein drin bleiben; nimmt er aber alle ehrliche Kerls hinein, ſo weiß ich, daß ich auch hineinkomme“ — ſolch eine Beichte iſt doch wohl mehr im Stil eines alten Huſaren, als paſſend im Mund eines Theologen. Gerade aus dieſer Oberflächlichkeit, die ihn, wenn auch durchaus nicht unter Baſedow, doch weit unter Peſtalozzi ſtellt, — einer Oberflächlichkeit, von welcher die ſtarke Neigung zu nicht immer würdigen Scherzen, ja zu Poſſen, die ans Cyniſche ſtreifen, nur die ſociale Seite iſt — erklärt ſich auch zu einem Theile der ungemeine Einfluß, den er auf die Maſſe deutſcher Lehrer gewann; denn eine Weisheit, die ſo überaus leicht eingeht, die ſich auch in ſo heiterem Gewande präſentirt, übt immer eine große Zugkraft auf den großen Haufen aus. Aber es muß dem gegenüber auch in die Wagſchale gelegt werden, daß Dinter eine bedeutende Lehrgabe, namentlich große Klarheit und Anſchaulichkeit in der Darſtellung, große Gewandtheit in der Anfaſſung der Schüler, im Mobilmachen des Verſtandes und der Phantaſie (das erſtere allerdings mehr, als das zweite), dabei ein friſches, freudiges Weſen, eine gewinnende Art beſaß, ſo daß die Schüler — die Seminariſten in Dresden, die Studenten in Königsberg ſo gut wie die Bauernkinder in Kitſcher und Görnitz — es ſtets zu fühlen hatten, daß ihm wohl unter ihnen war, daß er ſie liebte. Und daß dieſe Liebe eine reelle, daß ſie ein Zug ſeines Charakters war, hat er dadurch bewieſen, daß er, unverheirathet wie er war (den Gegenſtand ſeiner erſten und einzigen Liebe hatte der Tod ihm geraubt, einen namhaften Theil ſeines Einkommens auf die Bildung junger Leute für den Lehrſtand verwandte, während er für ſich ſelbſt höchſt einfach lebte (hat er doch ſeine Strümpfe ſich ſelber geſtrickt, freilich mehr um während des Docirens ſeinen Händen eine Beſchäftigung zu geben). — Iſt uns aus dem allem erklärlich, daß er auf die Vielen, die ihm perſönlich nahe kamen, einen entſcheidenden Einfluß hatte, ſo empfahl ſich auch ſeine Schriftſtellerei vor andern durch ihren einfach praktiſchen Charakter, dem alles ferne blieb, was nicht unmittelbar einleuchtete oder nicht praktiſch zu verwerthen war.

Allein nun fragt es ſich eben, ob dieſer große Einfluß, wie er uns erklärlich iſt, auch als ein wenigſtens relativ wohlthätiger bezeichnet, dem Manne ſomit in der Geſchichte unſres Schulweſens ein wirkliches Verdienſt zuerkannt werden kann. Uns iſt dies außer Zweifel bei folgender Erwägung. Man muß ſich erſtlich erinnern, wie wenig Gewinn im ganzen aus den gewaltigen Anſtrengungen der Philanthropiſten und Peſtalozzianer der Volksſchule erwachſen war; von jenen wurde keine Notiz genommen, weil alles ſo fremd erſchien und die alten Schulen, hätten ſie ſich nach dem Deſſauer Muſter verjüngen wollen, vielmehr zuallererſt hätten müßen dem Boden gleich gemacht und an ihrer Stelle Philanthropine errichtet werden; und wie viel Verwirrung durch Misverſtand und ungeſchickte Anwendung peſtalozziſcher Methodik in den Volksſchulen angerichtet worden war, das eben war die fatale Wahrnehmung, welche Dinter bei ſeinem Eintritt und Einblick in das oſtpreußiſche Schulweſen alsbald machen mußte. Hier galt es nun, daß praktiſch tüchtige Schulmänner die wirkliche, reife Frucht der Fortſchritte, welche die Methodik gemacht, durch unmittelbare pädagogiſche Wirkſamkeit in die Volksſchule übertrugen, ohne daß dieſe auch das Verfehlte, Unreife, Ueberſpannte mit in den Kauf bekam. Das war Dinters Miſſion auf ſeinem Poſten, und dieſe Aufgabe hat er gelöst. Schon die erſten Zöglinge, die er freiwillig auf ſeiner erſten Pfarrei für das Schulamt gebildet hatte, machten, als ſie in Lehrämter getreten waren, alsbald ſolches Aufſehen durch ihre Leiſtungen, daß hiedurch zuerſt der Gedanke angeregt wurde, Dinter'n für das Dresdner Seminar zu gewinnen; ebenſo ſpürte hernach das Schulweſen in Preußen, ſoweit und ſobald daſſelbe ſeiner Leitung anvertraut war, die Hand, die es kräftig emporhob. Speciell aber iſt es das Fach der Katecheſe, in deſſen Geſchichte ihm ein Ehrenplatz gebührt. Vergleichen wir auch nur das, was in ſeinen Katechiſationen (Unterredungen über den luth. Katechismus) vorliegt, mit der Art, wie zuvor mit demſelben Gegenſtand verfahren worden war, ſo ſpringt trotz den großen Mängeln des Gehaltes denn doch ein nicht geringer Fortſchritt in die Augen. Auch die beſſern Lehrer hatten ſich gar zu ſehr mit bloßem Aufſagenlaſſen des Katechismus begnügt und höchſtens die bibliſchen Beweisſtellen, aber ohne innere Vermittlung, ohne pſychologiſch-ethiſche Aneignung beigezogen; Dinter ſelbſt hatte als Knabe (ſ. ſ. Leben S. 26) Hutters compendium locorum theologicorum im Original und die Beweisſprüche aus dem N. T. griechiſch auswendig lernen müßen, das war ſein ganzer Religionsunterricht geweſen. Sowohl dieſem Verfahren, als nicht minder den ſteifen Katechiſationen gegenüber, in denen Gräffe die kantiſche Philoſophie populär und chriſtlich hatte machen wollen, ſind Dinters Unterredungen in der That eine meiſterhafte Arbeit, die heute noch keiner verachten ſoll, die auch kein Urtheilsfähiger verachten wird. Gewiß, wir werden von ganz andern Grundanſchauungen ausgehen und auf ganz andere Begriffsbeſtimmungen kommen; uns iſt der Erlöſer etwas anderes, als „der gute Jeſus, der den Menſchen ſo viel vom lieben Gott erzählt hat;" wir halten uns auch frei von der doppelten Illuſion, mit welcher die Sokratik ſich trägt, als ob erſtlich durch die Hebammenkunſt des Fragens das Chriſtenthum nach ſeinen weſentlichſten Theilen (als natürliche Religion) aus dem Bewußtſein des Zöglings hervorgelockt, und als ob zweitens durch ſolches entwickelnde Katechiſiren das Volk gegen Aberglauben und andere Thorheiten feſtgemacht werden könne. Aber ebenſo gewiß iſt, daß Dinters Meiſterſchaft in der Auseinanderlegung und Gruppirung des Materials, in der geſchickten Anbahnung der zu erzeugenden Erkenntniſſe, in der Feſthaltung des Fadens bei aller freien Bewegung im einzelnen, in natürlichem und für die Kinder überſichtlichem Fortſchreiten und klarem Zuſammenfaſſen der gewonnenen Reſultate, in der Handhabung der Veranſchaulichungsmittel, alſo mit Einem Wort in der formellen Technik des Katechiſirens heute noch für jeden lehrreich iſt. Wenn unter wenig geſchickten Händen in vielen Schulen und ſelbſt Kirchen dieſes Sokratiſiren zu einer Karrikatur, zu einem Affenſpiel geworden iſt, da mit den abgeſchmackteſten Mitteln nur der Schein gerettet werden ſollte, als kommen die Schüler von ſelbſt zur Gewinnung der mitzutheilenden Erkenntniſſe, während dieſe ihnen vom Lehrer fein oder plump

in den Mund gestrichen wurden, so kann dafür Dinter nicht verantwortlich gemacht werden; seine oft allerdings überschwänglichen Lobpreisungen der Sokratik (vgl. z. B. seine „Schulconferenzen zu Ulmenhayn" S. 168: „O sie wird kommen, die Schöpferin des Lichts" ꝛc. wo die Katechese mit der Sonne, der Prolog mit der Morgenröthe verglichen wird: „sie steigt höher, die Wärme nimmt mit jeder Stunde zu; ihre Feuer glüh'n, wie die Feuer der Lehrerliebe, die aus erhellten Begriffen die kräftigen Folgerungen ableitet — glüh'n bis die Tropfen des Thaus niedersinken, wie die Thräne beim Epilog"!!) — gelten dieser Kunst doch immer nur, wie er selber sie handhabte und lehrte. Auch war er genug hellen Auges, um das Sokratisiren als das nur für die gereifteren Schüler Geeignete zu erkennen; er wollte Christenthum und natürliche Religion, geschichtliche Wahrheit und Selbstbewußtsein doch nicht so gänzlich identificiren, daß er nicht dem entwickelnden und ablockenden Verfahren, so sehr dies — man möchte sagen: sein Steckenpferd war, eine lehrende Mittheilung hätte vorausschicken wollen. Denken wir überdies an den beinahe fanatischen Haß, womit z. B. Salzmann unter andern kirchlichen und Schulbüchern auch die Katechismen hätte vertilgen mögen, oder an die Gleichgültigkeit, womit Pestalozzi an denselben vorübergieng, so muß zugestanden werden, daß in Dinter eine Liebe zur Kirche und ihren Institutionen auch unter dem rationalistischen Schutte wie ein Funke unter der Asche fortlebte, die es ihm nicht möglich machte, den Katechismus einfach zu beseitigen, die ihn vielmehr trieb, eine Arbeit, einen Fleiß an den Katechismus zu wenden, der da bewies, daß auch das aufgeklärte Zeitalter hier ein reiches und brauchbares Material religiöser Bildung vor sich habe, das nur richtig benutzt werden dürfe, um fortwährend eine gute Grundlage für den Volksunterricht zu geben, in dessen Bereich Dinter'n der Religionsunterricht immer als das Erste und Wichtigste galt. Gewiß ist durch Dinter's Bearbeitung des Katechismus diesem bis auf bessere Zeiten auch in solchen Schulen, Seminarien ꝛc. einstweilen ein Platz bewahrt worden, die sonst viel eher geneigt gewesen wären, ihn als alten Plunder auf die Straße zu werfen. Weniger allerdings können wir in seiner „Schullehrerbibel" noch eine Arbeit erkennen, die der Bibel selbst einen guten Dienst geleistet hätte; der innere Gegensatz zwischen dem Geiste des Textes und dem Geist der Erklärung tritt dort viel greller hervor. Nur zweifeln wir billig, ob die Schullehrer, welche die Bibel nach Dinter auslegten, eine bessere Auslegung gegeben haben würden, wenn Dinter nicht in ihre Hände gelangt wäre. (In letzterem Fall hätten sie allerdings vielleicht auf alles Auslegen verzichtet und die Bibel einfach lesen lassen, was immerhin für ihre Schule das Bessere gewesen wäre in Vergleich mit einer schlechten Erklärung.) Außerdem aber verräth sich doch auch in diesem Bibelwerk Dinters eine Gesinnung, welche weder Basedow noch Salzmann noch selbst Pestalozzi gegen die Schrift gehegt hatten. Keiner von diesen würde solch anhaltenden Fleiß darauf verwendet haben, die Bibel dem Volke nutzbringend zu machen. Freilich ist das bei Dinter nur eine gewisse Accommodation, eine Condescendenz; „meinem Volke, dem die Bibel auf jeden Fall viel sein kann und viel sein soll, ist sie jetzt alles; mit dem Ansehen der Bibel steht und fällt seine ganze Religion," sagt er (Anweisung zum Gebrauch der Bibel I. S. 4); „ob das so sein sollte, so sein mußte," will er nicht entscheiden, und dieses Nicht-Entscheiden spricht klar genug. Aber ein gefährliches Princip aufzustellen war Dinters Sache ebensowenig als es zu verfolgen und auf die Spitze zu treiben. Er bleibt getrost bei dem stehen, was einmal da ist; er liebt sein Volk und will darum nicht um den Preis es aufklären, daß er ihm rauben möchte, was ihm lieb und heilig ist; erkennt er doch auch in solchem, was eigentlich nach seiner Meinung nicht zur Sache gehört, wenigstens etwas unschädliches, also mag es stehen bleiben, bis es von selber sich überlebt. Die Fanatiker der Aufklärung sind consequenter als Dinter es war, denn aller Fanatismus ist rücksichtslos; Dinter dagegen ist und bleibt ein Pastor und behandelt auch die genannte Frage aus dem Gesichtspunct seiner Pastoralklugheit. Ist aber nicht diese Liebe zum Volke, diese Schonung seines geistigen Erbguts ein Zug, den wir achten müßen? Haben nicht ganz andere Männer, Theologen

von Geiſt und Gelehrſamkeit, denen Dinter die Schuhriemen nicht zu löſen vermochte, eben hieran, daß ſie in der Gemeinde keinen andern Glauben zu haben und zu predigen vermochten, als den, der in der Gemeinde lebt, einen Halt gehabt gegen die Theologie ihres eigenen Verſtandes?

Unter den zahlreichen Schriften Dinters, deren Aufzählung wir uns erſparen können, da die meiſten, wie ſie zu Neuſtadt an der Orla auf Löſchpapier gedruckt wurden, ſo auch indeſſen zu wirklicher Maculatur geworden ſind (ein vollſtändiges Verzeichnis derſelben findet, wer es ſucht, in dem „neuen Nekrolog der Deutſchen“ IX. Jahrgang 1831, Ilmenau 1831, erſter Theil S. 480) haben außer den ſchon genannten „Unterredungen über die Hauptſtücke des kleinen lutheriſchen Katechismus (zuerſt 1806 und 1809, in letzter Auflage zuſammen in 13 Theilen 1831—33 erſchienen) nur noch ſeine zwei, wenn man ſie ſo nennen kann, ſyſtematiſchen Arbeiten über Pädagogik und Katechetik einen Werth. Es iſt charakteriſtiſch für den Mann, daß er zwei ſo umfangreiche Fächer je auf etlichen wenigen Bogen abſolvirt, das eine unter dem Titel: „die vorzüglichſten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeiſterklugheit“ 1. Aufl. 1806, 7. Aufl. 1836, 94 Seiten; das andere unter dem Titel: „die vorzüglichſten Regeln der Katechetik,“ 1. Aufl. 1802, 7. Aufl. 1829, 112 Seiten. Beide ſollten als Leitfaden dienen, aber ſie bezeichnen eben in ihrer Kürze und einfach-praktiſchen Haltung die ganze Art Dinters. Originales finden wir in ſeiner Pädagogik nicht; die Methodik iſt zum einen Theil längſt überholt, zum andern auch vor Dinter ſchon gekannt; aber als Regeln, die ein praktiſcher Schulmann aus ſeiner Erfahrung giebt, ſind dieſe Sätze immer noch beachtenswerth. Ueber ſeine Theorie der Katecheſe zu ſprechen wird ſich der paſſendere Ort in dem dieſe ſelbſt betreffenden Artikel finden. — Zur Würdigung der ganzen Stellung Dinters erlaubt ſich der Unterzeichnete auf ſeine „vergleichende Charakteriſtik Dinters und Peſtalozzi's“ in dem Schulblatt für die Provinz Brandenburg, 1851. März und Aprilheft S. 162 bis 210 zu verweiſen, wo verſchiedenes oben nur kurz Berührte weiter ausgeführt und belegt iſt.

Dinter wollte ſich — laut der Aeußerung, die als Facſimile, ſeiner Selbſtbiographie angehängt iſt — nicht malen laſſen, „weil ein Künſtler, der dieß thun wollte, ſich entweder an der Wahrheit oder der Aeſthetik verſündigen müßte.“ Gleichwohl exiſtirt von ihm ein Bildnis aus der Königsberger Periode, das ihn vorſtellt, wie er mit Acten unter dem Arm und mit Acten in der Taſche des altmodiſchen Fracks daherſchreitet. Das Geſicht iſt überaus offen, wohlwollend, und ebenſo intelligent; die ganze Figur nach Haltung und Coſtume iſt der Schulmeiſter und der Conſiſtorialrath in Einer Perſon.

Palmer.

Verzeichnis der Artikel.

A.

ABC, das deutsche, von Keller. S. 1.
ABC-Buch, v. Stockmayer. S. 3.
ABC-Schützen, v. Palmer. S. 6.
Abbitte, v. Palmer. S. 6.
Abendmahl, gemeinschaftliche Feier desselben an Schulen, von Weidemann. S. 10.
Abendmahl, s. Confirmation und Abendmahl (S. 872).
Abendschule, s. Fortbildungsschule.
Aberglaube, v. Hauber. S. 11.
Abfragen, s. Fragen und Antworten.
Abgang, s. Austritt (S. 363).
Abgangsprüfung in Gymnasien, Realschulen, Volksschulen, s. Prüfung.
Abgangszeugnis, s. Zeugnisse.
Abhärtung, s. Körperliche Erziehung.
Abhören, das, v. Stockmayer. S. 17.
Abiturientenprüfung, s. Prüfung.
Ablernen, v. Schurig. S. 18.
Ablocken, s. Katechetik.
Abneigung, Antipathie, Abscheu, v. Grube. S. 19.
Abrichten, v. Völter. S. 23.
Abscheu, s. Abneigung. (S. 19).
Abschreiben, v. Völter. S. 26.
Absentenliste, s. Versäumnistabellen.
Absolutorium, s. Zeugnisse.
Absonderung, s. Strafen.
Abspannung, v. Schurig. S. 28.
Abtheilungen, s. Classentheilung (S. 794).
Abtheilungsunterricht, s. Halbtagsschule.
Abwechslung, v. Bock. S. 29.
Accidenzien, s. Besoldung (S. 583).
Achtung, Ehrerbietung, Pietät, Frechheit, v. Strack. S. 31.
Acte, s. Schulfeierlichkeiten.
Action, s. Declamation (S. 894).
Adelige Erziehung, v. Beesenmeyer. S. 36.
Adjunct, s. Lehrer.
Adoptirte Kinder, v. Jacobson. S. 50.
Affectirt, v. Flashar. S. 52.
Affenliebe, s. Erzieher.
Agricola, Rudolph, v. Klix. S. 53.
Akroamatisch, s. Unterrichtsform.
Album, s. Schulacten.
Alcuin, v. Lübker. S. 55.
Alexandrinische Katechetenschule, v. Palmer. S. 57.
Algebra, v. Tellkampf. S. 59.
Altersstufen, v. G. Baur. S. 63.
Alterszulagen, s. Besoldung (S. 583).
Alterthumswissenschaft, s. Philologie.
Altklug, v. Flashar. S. 73.
Alumnate, v. Dietsch. S. 74.
Amerikanisches Erziehungs- und Unterrichtswesen, v. G. Baur. S. 88.
Amos Comenius, s. Comenius (S. 821).
Amtsantritt und Amtsaustritt, v. Hirzel. S. 123.
Amtseid, s. Beeidigung (S. 473).
Amtseinweisung, von Hirzel. S. 124.
Amtsinstruction, v. Hirzel. S. 126.
Amtskleidung, v. Hirzel. S. 128.
Analysis, v. Tellkampf. S. 131.
Analysis, geometrische, s. Geometrische Analysis.
Analytisch, s. Methode.
Analytische Geometrie, v. Zech. S. 133.
Andacht, Andachtsübungen, v. W. Baur. S. 140.
Andreä, J. V., v. Palmer. S. 143.
Angeberei, v. Eisenlohr. S. 146.
Aengstlichkeit, Furchtsamkeit, Schreckhaftigkeit, v. Grube. S. 147.
Anhalt, das Schulwesen in A., v. K. Schmidt. S. 151.
Anlagen, Fähigkeiten, Talente, v. Flashar. S. 155.
Anschauung, v. Flashar. S. 164.

Anschauungsunterricht. Erster Artikel v. K. v. Raumer. S. 174.
Anschauungsunterricht. Zweiter Artikel v. Völter. S. 182.
Anstand, Höflichkeit, v. Palmer. S. 202.
Ansteckung, s. Beispiel (S. 484).
Anstellung, v. Hirzel. S. 207.
Anstellungsprüfung, s. Lehrerprüfung.
Anthropologie, s. Religionsunterricht.
Antipathie, s. Abneigung (S. 19).
Antworten, s. Fragen und Antworten.
Arbeit, v. Adam. S. 225.
Arbeiten, häusliche, s. Aufgaben (S. 283).
Arbeitsamkeit, s. Fleiß.
Arbeitsschule, s. Industrieschule.
Aergernis, v. Palmer. S. 229.
Aristoteles, v. Schrader. S. 236.
Arithmetik. Erster Artikel v. Tellkampf. S. 240.
Arithmetik. Zweiter Artikel v. Nagel. S. 248.
Armenschule, v. Schaubach. S. 257.
Arndt, E. M., v. G. Baur. S. 258.
Arnold, Thomas, v. Lübker. S. 260.
Arreststrafen, s. Strafen, Schulstrafen.
Ascension, s. Versetzung.
Assistent, s. Lehrer.
Aesthetische Bildung, v. Deinhardt. S. 263.
Aesthetische Bildung in der Volksschule, v. Palmer. S. 272.
Astronomie, s. Geographie.
Athenäum, s. Belgisches (S. 491) und Holländisches Schulwesen.
Atlanten, s. Landkarten.
Atlas, historisch-geographischer, s. Geschichte.
Auctorität, v. Hauber. S. 276.
Aufgaben, Hausaufgaben, v. Roth. S. 283.
Aufklärung, v. Palmer. S. 290.
Aufmerksamkeit, v. Bock. S. 298.
Aufmunterung, v. Schurig. S. 301.
Aufnahme (der Schüler), v. Hirzel. S. 304.
Aufnahmebuch, s. Schulaeten.
Aufrichtigkeit, s. Wahrhaftigkeit.
Aufrücken, s. Versetzung.
Aufsätze (deutsche) in höheren Anstalten. Erster Artikel v. Deinhardt. S. 313.
Aufsätze (deutsche) in höheren Anstalten. Zweiter Artikel v. Schmid. S. 330.
Aufsätze in der Volksschule, v. Eisenlohr. S. 346.
Aufsätze, lateinische, s. Lateinische Sprache.
Aufsicht, s. Beaufsichtigung (S. 468).
Aufsicht, Schulaufsicht, s. Schulregiment.
Aufsteigen, s. Versetzung.
Augenmaß, s. Sinnenübungen.
Augustinus, Aurelius, v. Palmer. S. 354.
Ausbildung, v. Wagenmann. S. 357.
Ausgelassenheit, Besonnenheit, Muthwille, Neckerei, v. Strack. S. 361.
Ausschließung, Ausstoßung eines Schülers, s. Schulstrafen.
Austritt, Abgang, v. Hirzel. S. 363.
Auswendiglernen, s. Gedächtnis, Memorirstoff.

B.

Bachanten, v. Palmer. S. 364.
Bacon, Fr., v. Klix. S. 369.
Baden, Schwimmen, v. Strebel. S. 382.
Baden, das Unterrichtswesen im Großherzogthum B., v. Holtzmann. S. 386.
Bahrdt, v. G. Baur. S. 417.
Basedow, v. G. Baur. S. 421.
Bayern, Beschreibung des Unterrichtswesens, v. Klemm, Schiller und Hopf. S. 426.
Beaufsichtigung, v. Bock. S. 468.
Beda, v. Palmer. S. 471.
Beeidigung, Amtseid, Diensteid, v. Hirzel. S 473.
Befehlen und Verbieten, v. Bock. S. 478.
Beförderungsordnung, s. Anstellung (S. 207).
Beförderungsprüfung, s. Lehrerprüfung.
Begehren, s. Wille.
Begeisterung, s. Idealität.
Begierden, s. Neigungen und Triebe.
Behalten, s. Gedächtnis.
Behören, s. Abhören (S. 17).
Beichte, v. Palmer. S. 481.
Beihülfe, v. Bock. S. 483.
Beispiel, v. Grube. S. 484.
Bekehrung, s. Taufgnade.
Belehrung, v. Völter, S. 487.
Belgien, das Unterrichtswesen in B. v. Le Roy. S. 491.
Bell und Lancaster, v. Rieke. S. 521.
Belohnung, v. Hauber. S. 526.
Benedictiner, v. Wagenmann. S. 530.
Beneke, v. Flashar. S. 544.
Bengel, J. A., v. Palmer. S. 556.
Beobachtung, v. G. Baur. S. 560.
Beredtsamkeit, s. Redeübungen.
Bernhardi, A. F., v. Klix. S. 565.
Berufswahl, v. Baldamus, S. 570.
Berufungsurkunde, s. Besetzungsrecht, (S. 579), Anstellung (S. 207).

Beschäftigung, v. G. Baur. S. 574.
Beschämung, v. Hauber. S. 576.
Bescheidenheit, v. Strack. S. 576.
Beschimpfung, v. Hauber. S. 579.
Beschreibende Geometrie, s. Geometrie, beschreibende.
Beschreibungsbuch, s. Schülerverzeichnis.
Besetzungsrecht, v. Schrader. S. 579.
Besoldung, v. Hirzel. S. 583.
Besoldungsbeschreibung, s. Schulacten.
Besonnenheit, s. Ausgelassenheit (S. 361).
Besserungsanstalten, s. Rettungshäuser.
Bestätigung, s. Anstellung (S. 207), Besetzungsrecht (S. 579).
Bestallung, s. Anstellung (S. 207), Besetzungsrecht (S. 579).
Betten, s. Körperliche Erziehung.
Beurtheilung der Leistungen, s. Aufgaben (S. 283).
Bewahrschule, s. Kleinkinderschule.
Bewegung, s. Körperliche Erziehung.
Bewegungsspiele, v. Strebel. S. 604.
Bewegungstrieb, s. Thätigkeitstrieb.
Bewußtsein, v. Reiff. S. 613.
Bezirksschule, s. Schulbezirk.
Bezirksschulinspectorat, s. Schulregiment.
Bibel, v. Lechler, S. 619.
Bibellesen, Bibellectionen, v. Weidemann. S. 627.
Biblische Geschichte, v. Schurig. S. 640.
Bilderbibel, v. Paldamus. S. 650.
Bilderbogen, Bilderbuch, v. Strebel. S. 652.
Bildung, v. Hauber. S. 657.
Bildung der Lehrer, s. Lehrerbildung.
Bildungsfähigkeit, v. Lange. S. 686.
Bildungsgehalt der einzelnen Unterrichtsfächer, v. Schrader. S. 688.
Bildungsideale, v. Deinhardt. S. 697.
Bildungstrieb, s. Phantasie.
Bitten der Kinder, s. Gewähren und Versagen.
Blasirt, v. Flashar. S. 703.
Blindenanstalten, v. Wagner. S. 705.
Blochmann, K. J., v. Paldamus. S. 716.
Blödigkeit, Befangenheit, Schüchternheit, v. Grube. S. 718.
Blödsinnige, Anstalten für Bl., s. Cretinismus und Blödsinn. (S. 882).
Bonne, die, v. Beesenmeyer, S. 721.
Bosheit, v. Schütz. S. 722.
Böse, das, v. Landerer. S. 724.
Botanik, s. Naturgeschichte.
Braunschweig, das Unterrichtswesen in Br., v. J. H. Ch. Schmidt. S. 738.
Bremen, s. freie Städte.
Britisches Schulwesen, s. Großbritannien.
Buchführung, s. Schulacten.
Buchstabenrechnung, s. Arithmetik (S. 240).
Buchstabirmethode, s. Leseunterricht.
Bugenhagen, v. Kämmel. S. 748.
Bürgerschule, s. Stadtschule.
Bürgerschule, höhere, s. Realschule.

C.

Calvin, v. Lange. S. 754.
Campe, v. G. Baur. S. 759.
Candidatenprüfung, s. Lehrerprüfung.
Cantor, s. Lehrer, Arten von Lehrern.
Carcer, s. Schulstrafen.
Carenen, s. Alumnate (S. 78).
Censoren, v. Lange. S. 762.
Censur, v. Strebel. S. 763.
Censurbuch, s. Schülerverzeichnis.
Censuren, s. Schulzeugnisse.
Centralschule, s. Schulbezirk.
Charaden, s. Räthsel.
Charakter, v. Palmer. S. 766.
Chemie, v. Nägel. S. 772.
Chrestomathie, v. Eckstein. S. 779.
Chrestomathie für moderne Sprachen, v. Wildermuth. S. 782.
Christliches Gymnasium, s. Privatgymnasium.
Christliche Bildung, s. Bildung (S. 657).
Christliche Pädagogik, s. Pädagogik, ihre Richtungen.
Classenlehrsystem und Fachlehrsystem, v. Thilo. S. 786.
Classenbuch, s. Schultagebuch.
Classenprüfungen, s. Schulprüfungen.
Classenschulen, Abtheilungsunterricht, s. Halbtagsschule.
Classentheilung, v. Dörtenbach. S. 794.
Classenversetzung, s. Versetzung.
Classenziel, s. Lehrziel.
Classische Bildung, s. Bildung (S. 657).
Classische Schullectüre, v. Nägelsbach. S. 797.
Classische Philologie, s. Philologie.
Classische Studien, v. Bäumlein. S. 807.
Clavierspiel, v. Palmer. S. 812.
Collaborator, s. Lehrer, Arten v. Lehrern.
Collaturrecht, s. Besetzungsrecht S. (579).
Collèges, s. Französisches, Belgisches (S. 491) Unterrichtswesen.
Collegialität, s. Lehrercollegium.
Comenius, J. A., v. G. Baur. S. 821.
Communalschulen, s. Confessionsschulen (S. 866).

Complottiren, v. Lange. S. 829.
Composition, v. Schmid. S. 830.
Concentration des Unterrichts, v. Nagel. S. 838.
Concentration des Unterrichts in der Volksschule, v. Bock. S. 842.
Concentration des Unterrichts in der Realschule, v. Nagel. S. 846.
Concentration des Unterrichts im Gymnasium, v. Geffers, S. 852.
Concursprüfungen, v. Bäumlein. S. 864.
Conduitenliste, s. Zeugnisse.
Conferenzprotokoll, s. Schulacten.
Confessions- und Communalschulen, v. W. Baur. S. 866.
Confirmation und Abendmahl, v. W. Baur. S. 872.
Confirmation, s. Anstellung (S. 207), Besetzungsrecht (S. 579).
Conrector, s. Lehrer, Arten von Lehrern.
Consequenz, s. Erzieher.
Constitutorium, s. Besetzungsrecht.
Convict, S. 880.
Cönobialschule, s. Klosterschule.
Cordier, s. Calvin (S. 734).
Correctionsverfahren, s. Disciplinarverfahren.
Correctur, s. Aufgaben (S. 283).
Cötus, v. Lange. S. 880.
Cretinismus und Blödsinn im kindlichen Alter, v. Köhler. S. 882.
Cursus, s. Cötus (S. 880).

D.

Dänemark, s. am Ende des Buchstabens D.
Dankbarkeit, v. Palmer. S. 890.
Darstellungstrieb, s. Phantasie.
Decan, s. Schulregiment.
Declamation, v. Lothholz. S. 894.
Degradiren, s. Schulstrafen.
Denken, s. Erkenntnisvermögen.
Denkübungen, v. Thilo. S. 897.
Denunciationssystem, s. Angeberei (S. 146).
Deutsche Schule, s. Volksschule.
Deutsche Sprache in höheren Schulen, v. Heiland. S. 908.
Deutsche Sprache in der Volksschule, v. Stockmayer. S. 930.
Diarium, s. Schulacten.
Didaktik, v. Lübker. S. 942.
Dienstboten, s. Gesinde.
Diensteid, s. Beeidigung (S. 473).
Dienstentlassung, Dienstentsetzung, s. Disciplinarverfahren.
Dienstfertigkeit, s. Mitgefühl.
Dienstinstruction, -kleidung, s. Amtsinstruction, -kleidung (S. 126. 128).
Dienstprüfung, s. Lehrerprüfung.
Dinter, v. Palmer. S. 949.

Reg 201809